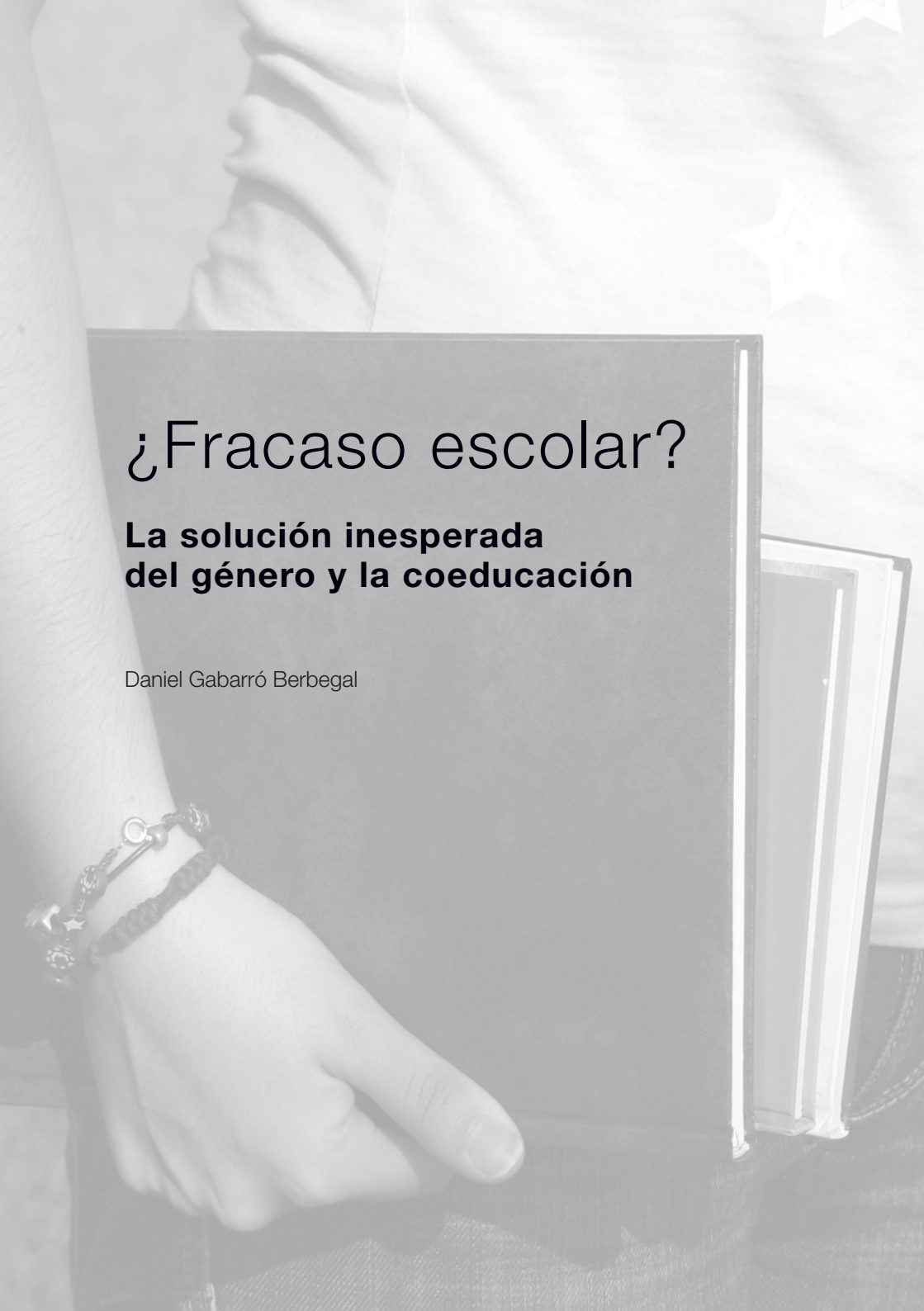
¿Fracaso escolar?

La solución inesperada del género y la coeducación

Daniel Gabarró Berbegal



¿Fracaso escolar?

La solución inesperada del género y la coeducación

Daniel Gabarró Berbegal

Índice

Prólogo colectivo 7
Previa 19
Introducción 21
Causas del fracaso escolar 23
Fracaso escolar y contexto social y familiar 25
Fracaso escolar y aspectos institucionales: métodos de enseñanza, currículo y recursos 27
Currículo 27
Metodología 28
Recursos 29
Primera conclusión 33
Fracaso escolar y aspectos psicológicos: las capacidades intelectuales y los factores psicológicos y afectivos del alumnado 35
Una puerta abierta 39
La identidad de género es el factor clave 41
Género y coeducación: focalizar el esfuerzo 45
Género y clase social 47
¿Cultura o biología? 51
Riesgos evidentes y orientaciones docentes concretas 55
Hipótesis y conclusiones finales 57
ANEXO 59
Introducción al anexo 59
Algunos peligros de los que hay que advertir 59
Olvidar a las chicas 60
El determinismo biológico 61
Individualizar o "psicologizar" lo social 62
La educación segregada 63
Las acciones coeducativas complementarias, parciales y optativas 66

Cualquier tiempo pasado no fue mejor 67
Ejemplo de propuestas prácticas 68
Para la administración 69
Para toda la comunidad escolar 70
Para los chicos 72
Para las chicas 74
El autor 77
Bibliografía 79
Notas 83
Agradecimientos 97
Créditos 99

Prólogo colectivo

Algunas personas relevantes en el mundo educativo, el de los estudios de género y el del conocimiento leyeron esta investigación antes de que fuese publicada. Me gustaría que sus comentarios sirviesen de prólogo colectivo. Les dejo, pues, con sus palabras:

Con este breve, pero clarividente y punzante análisis de los verdaderos motivos del fracaso escolar, Daniel Gabarró actúa como aquel Tiresias que advertía a un Edipo rey, ofuscado ante la búsqueda de una solución a los graves problemas que le rodeaban, que no hay peor ciego que quien no quiere ver. Efectivamente, el ensayo de Daniel Gabarró pone en evidencia una verdad que parece pasar desapercibida a las personas responsables e implicadas en el proceso educativo: la coeducación y el género no son unas cuestiones meramente tangenciales y fruto de una necesaria corrección política, sino la única solución asequible contra el fracaso escolar.

En efecto, la verdadera coeducación no es tratar a todo el mundo de la misma manera, sino proporcionar a cada género aquello que necesita para superar los límites que su estereotipo sexual establece. Así pues, parece que, en palabras del propio autor, la solución al fracaso escolar entre la población adolescentes pasa inevitablemente por «cambiar la masculinidad machista que inyecta en nuestros jóvenes adolescentes creencias antiacadémicas» y por «impulsar acciones para apoyar masculinidades alternativas igualitarias que puedan constituirse en un referente positivo».

Teresa Quintillà
Profesora de secundaria
Experta y formadora en coeducación

Considero este libro una pequeña joya de la investigación. El autor ha sabido pasar de la intuición al conocimiento y extraer conclusiones que comparto.

A modo de ejemplo, deseo destacar que:

-Todo docente sabe que el llamado fracaso escolar, hoy en día, es fundamentalmente masculino: las niñas, las chicas obtienen, mayoritariamente, mejores notas académicas y tienen una mejor conducta en las aulas.

-La escuela, aun siendo la institución más democrática de todas y aquélla en la que una persona permanecerá durante más tiempo, es todavía una institución profundamente androcéntrica, donde las mujeres soportan dificultades discriminatorias: en el lenguaje, en la historia, en el arte, en las ciencias,...

-Vivimos en una sociedad profundamente clasista, machista y patriarcal, y, aunque hemos de reconocer que hoy en día tenemos derechos legales que garantizan la igualdad, también sabemos que, para que estos derechos sean reales, hacen falta correcciones que, paradójicamente, en la práctica no se llevan a cabo con consistencia.

¿Cómo conjugar estos factores?

Este libro marca un camino claro para seguir investigando y para comenzar a trabajar desde las instituciones y desde los centros educativos. Debemos entender que la coeducación y la educación de género no son una cuestión anecdótica, ni un tema de mujeres. La coeducación es el lugar donde deberíamos focalizar todos los esfuerzos políticos y sociales para conseguir una formación real e integral, y un mejor rendimiento académico de las futuras generaciones.

Roser Pineda i Casademont
Maestra de primaria
Experta y formadora en coeducación

La escuela es el crisol donde aparecen todas las contradicciones sociales, quizás con ingenuidad, pero también con rotundidad. El estudio de Daniel Gabarró nos descubre uno de esos vínculos ocultos, de esos lastres que se escapan del propio sistema educativo y que, sin embargo, le afectan de la manera más determinante. Mientras no consigamos transformar la visión de lo que significa ser un hombre en nuestra sociedad y las relaciones de género tanto de adultos como de niños, de poco servirán más ordenadores, más profesores o actividades extraescolares. El fracaso escolar es, ante todo, un indicador de fracaso social que, afortunadamente, la escuela puede contribuir a revertir.

Jaume López
Profesor de Ciencia Política y Social en la Universitat Pompeu Fabra y en la Universitat Oberta de Catalunya

"Creo que este estudio es muy interesante y muestra de manera clara la importancia de analizar los procesos educativos de forma segregada, es decir, la necesidad de tener en cuenta los datos diferenciados de chicas y chicos para analizar los resultados de las acciones educativas. Actualmente, en nuestro país, existe la creencia de que el conjunto del sistema educativo es coeducativo, ya que se confunde escuela mixta con escuela coeducativa. El estudio deja claro que, a pesar de la existencia de muy buenas prácticas coeducativas en algunos centros educativos, el éxito escolar está en función de muchos factores y uno de los más importantes es la identidad que se construye por el hecho de haber nacido con el cuerpo de varón o de mujer. Por tanto, todas las iniciativas que deseen contribuir al éxito escolar deben tener en cuenta esa diferencia sexual".

Núria Solsona
Formación en coeducación
Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

Después de leer este ensayo en formato de investigación veo claramente que la coeducación es el mejor y más productivo camino para conseguir la igualdad. Yo también llevo muchos años trabajando a favor de un trato igualitario en la crianza de los bebés y de una educación familiar que no imponga esos estereotipos tradicionales basados en el sexo, que limitan y recortan nuestro desarrollo como personas completas. Ojalá esta publicación sirva para relanzar un trabajo de coeducación en las aulas que favorezca las acciones conscientes y específicas dirigidas también a los chicos.

Hugo Gensini
Presidente de la Asociación de Hombres por la Igualdad de Género. Pediatra

El documento de Daniel Gabarró destaca por su decidida apuesta por explicar el fracaso escolar y el menor éxito académico de los alumnos en el sistema educativo del Estado español. Debe subrayarse la intención ética del documento por mostrar que el problema no es irresoluble, y su apuesta por buscar tanto factores explicativos como soluciones para fomentar una sociedad más igualitaria, en la que el éxito académico esté al alcance de ambos sexos; es decir, una sociedad más culta y, por tanto, más próspera y segura.

En un tono divulgativo muy adecuado a sus objetivos, Daniel Gabarró señala que debe rebatirse el mero carácter individual del escaso rendimiento académico de los chicos, que incluso ha generado el concepto de Síndrome de desadaptación escolar masculina. Por el contrario, señala que son los factores psicológicos y afectivos del alumnado la clave de dicho desajuste en el rendimiento, de forma que «la respuesta está en el género». Sin ambigüedades, señala el limitado alcance de otras acciones (sociológicas, metodológicas, institucionales, aumento de financiación,…) para mejorar los niveles de fracaso escolar, mientras asigna a las acciones de género un potencial del 20 % en la mejora de los resultados académicos.

El autor se muestra comprometido con la obligatoriedad del sistema educativo de desarrollar una acción coeducativa consciente, que incrementará la justicia social, así como la cohesión de nuestra sociedad. «Igual que no puede permitirse que cada centro decida si enseñará o no matemáticas, tampoco debería permitirse que los planes de coeducación fueran optativos». Señala además, con acierto, que deben combinarse acciones coeducativas generales con otras específicas para alumnos y alumnas.

Parte del alumnado masculino tiende a considerar lo académico como algo poco «masculino». Señala Daniel Gabarró la necesidad de implementar acciones de género conscientes para transmitir a los chicos el mensaje de una nueva masculinidad positiva e igualitaria, que les ayude a construir su hombría sin menospreciar lo académico, lo cultural, ni lo emocional. Tal y como se ha logrado con las alumnas, el reto parece ser que los alumnos perciban que «el conocimiento es una herramienta de liberación y una forma de demostrar la propia libertad».

Miguel Ángel Arconada
Profesor de secundaria
Experto y formador en coeducación

A veces las realidades más evidentes son las que más nos cuestan de ver y esto es lo que el estudio de Daniel Gabarró nos ayuda a ratificar.

Ya era hora de que alguien, un educador, pusiese de manifiesto y de forma contrastada, a partir de un estudio serio y riguroso, lo que muchos de nosotros pensábamos.

Es realmente sorprendente constatar, a partir del análisis que Daniel Gabarró realiza, que un pensamiento machista y, por lo tanto, una masculinidad mal orientada puedan influir tanto en el éxito o fracaso escolar de nuestro alumnado masculino.

Es contundente la evolución del éxito conseguido por las chicas y por los chicos en los 24 años analizados. Respecto a los chicos, es

imprescindible deconstruir una mentalidad y unos estereotipos que les hacen daño a ellos mismos sin siquiera darse cuenta.

Está en nuestras manos, en las manos de los centros y de las personas educadoras, incrementar el éxito escolar tanto de chicos como de chicas con una estrategia firme en coeducación, algo que, sin embargo, no resulta tan evidente solución para equilibrar los efectos que tiene la pertenencia a una clase social u otra.

El éxito escolar no es una cuestión de sexo, pero el rol que unos y otras pueden adoptar influye inequívocamente en su consecución, tal como demuestra el estudio realizado por Daniel Gabarró, que cuenta además con unos anexos muy valiosos: las líneas rojas, los peligros que nos podemos encontrar y, ¡cómo no!, lo más importante, unas propuestas de buenas prácticas... ¡Realmente de agradecer!

Lluís Filella
Federación de educación de CC. OO. en Cataluña

Si pensamos que la coeducación, las intervenciones coeducativas, todavía no forma parte de la estructura educativa de nuestro país, sino que más bien constituyen realidades fragmentarias y discontinuas, puede parecer atrevido considerar que, aunque de manera inconsciente, lo hemos hecho bien con relación a las chicas. Aquello que sin duda sí podemos afirmar es que ellas lo hicieron bien y lo siguen haciendo bien.

Lo que, quizás, las chicas están haciendo evidente con su mayor éxito escolar son las virtudes de lo que Virginia Woolf denominó «educación gratuita» de las mujeres. De la eficacia de esta educación se deriva la conveniencia y la necesidad de educar a los chicos en unas virtudes tradicionalmente propias de las mujeres, convirtiéndolas en sociales, al alcance, por tanto, de todas y de todos.

Julia Cabaleiro Manzanedo
Doctora en Pedagogía
Profesora de secundaria y de DUODA de la Universitat de Barcelona

En las sociedades occidentales cada vez son más (aunque aún sean pocos) los hombres que se oponen al imperativo categórico de la masculinidad tradicional y a la idea de que ser hombre implica ejercer el poder y la violencia a cualquier precio, exhibir en cualquier circunstancia una virilidad a toda prueba (aunque sea con la ayuda de Viagra y de la cirugía de pene), y evitar los sentimientos y las emociones. Otras masculinidades alternativas, heterogéneas y disidentes emergen en unas sociedades multiculturales y complejas en las que la insurgencia femenina, el desempleo, el trabajo precario, el divorcio y distintos modelos de familia han subvertido el paisaje tradicional de la masculinidad y los itinerarios sentimentales de los hombres. Se trata de hombres que han entendido al fin la injusticia y la violencia de la masculinidad hegemónica y sus efectos indeseables en las mujeres, pero también en los hombres que no se identifican con ese machismo visible o invisible, que trae consigo tanta misoginia, homofobia y desigualdad (y en consecuencia tanto dolor, tanta violencia y tanta injusticia). Hombres, en fin, que han entendido que las formas tradicionales de la masculinidad les encarcelan en una jaula de inercias y de prejuicios de la que sí es posible salir.

En educación nada es inocente. De ahí que educar no sea sólo instruir en los saberes y en la destrezas asociadas a las diferentes disciplinas académicas sino también, y sobre todo, fomentar la emergencia de maneras de ser y de estar en el mundo que contribuyan a convertirlo en un lugar habitable y equitativo. En este sentido la coeducación en las aulas ha de ser una herramienta educativa orientada a favorecer la emergencia de formas equitativas de relación entre los chicos y las chicas. En este contexto, y tras décadas de trabajo a favor de las chicas, es hora ya de hacer también un trabajo específico a favor de los chicos, orientado a mostrarles el coste que la masculinidad tradicional tiene en sus vidas (fracaso escolar, conductas de riesgo, violencia, ansiedad,…) y a ofrecerles referentes éticos de una masculinidad posible y deseable que converja con la utopía de la equidad entre los sexos que impulsara e impulsa el feminismo.

Por ello, el trabajo de Daniel Gabarró, inequívocamente orientado en este sentido, constituye una ayuda inestimable en esta tarea. En su estudio no sólo resume y divulga conceptos claves en los estudios de género (identidades, sexo y género, cultura, biología,...), sino que también investiga los factores de género que nos ayudan a entender un fracaso escolar que es hoy sobre todo un fracaso masculino. En

sus páginas Daniel Gabarró nos acerca de forma clara y comprensible a las ideas e investigaciones que sobre las identidades sexuales han ido elaborando la antropología, el feminismo y los estudios sobre la masculinidad y nos ofrece propuestas prácticas para reflexionar y para trabajar la coeducación de los chicos y de las chicas desde la perspectiva de ofrecerles modelos de relación y expectativas que les hagan salir de las trampas de la masculinidad tradicional y de la sumisión femenina. Bienvenido sea, en fin, un trabajo como el de Daniel Gabarró, escrito sin duda con la voluntad de ser útil en el lento, difícil, pero apasionado camino hacia unas relaciones equitativas entre mujeres y los hombres.

Carlos Lomas
Experto y formador en género
Autor de Los chicos también lloran, ¿Todos los hombres son iguales?, y otros

El fracaso escolar es poliédrico, con múltiples variables explicativas. Daniel Gabarró sitúa este fracaso y su solución en la cuestión del género y la coeducación. Como él dice, estos aspectos son claves a la hora de explicar el incremento del éxito educativo. La coeducación —en crecimiento, pero todavía minoritaria en nuestro país— es así un elemento clave para trabajar el fracaso escolar, eminentemente masculino.

Desde mi punto de vista, la escuela inclusiva debe permitir la eliminación de jerarquías culturales entre lo masculino y lo femenino; avanzar, desde la diversidad, en la visibilización del género y el (re)conocimiento del otro; y romper con la conceptualización binaria de los opuestos. Esto se puede comenzar a realizar desde la educación infantil.

Paco Abril
Sociólogo
Associación Homes Igualitaris.

Por fin un estudio que pone sobre la mesa lo que sucede en nuestros centros escolares: las relaciones entre las personas que conviven. Con gran habilidad, el autor da respuesta al importante problema del fracaso escolar y nos pone sobre la pista de cómo se podría disminuir y, por tanto, lograr un mayor éxito académico. La clave: la manera como abordamos las diferencias entre hombres y mujeres, en tanto que las mujeres obtienen un éxito determinado y los hombres otro bien distinto. En palabras del autor, «debemos impulsar, por lo tanto, acciones para apoyar masculinidades alternativas diversas e igualitarias». Incidir en la identidad de género es la clave para conseguir una reducción del fracaso escolar y mejorar como personas. Así pues, ¿a qué estamos esperando?

Docentes de primero de secundaria
IES Daniel Blanxart i Pedrals (Olesa de Montserrat)

A veces las cosas más evidentes nos pasan desapercibidas, justamente por su cotidianidad. El estudio de Daniel Gabarró tiene la virtud de poner de relieve un hecho contundente que todos los educadores conocen perfectamente: la problemática actitud del alumnado masculino hacia el estudio y la cultura, lastrado por unos modelos sexistas y homófobos, que se intuyen obsoletos, pero a los que no se presenta ninguna alternativa.

Pienso que los equipos docentes y, en especial los docentes masculinos, pueden aportar mucho en la necesaria disolución de unos estereotipos que no solamente son destructivos, sino que también se han convertido en autodestructivos. Lo mismo es aplicable a todas las identidades que sufren exclusión o sumisión a nivel social y educativo, en especial el colectivo homosexual y las minorías étnicas. Los docentes son, en su inmensa mayoría, personas que han realizado una apuesta vital por la cultura y por una socialización democrática. Les falta solamente asumir la relevancia del tema del cuidado y los afectos dentro del paradigma de la excelencia educativa.

No podemos renunciar al sueño de que cada alumno y alumna sea leída como una persona única y valiosa. No podemos dejar en simple retórica que la educación consiste no tanto en cambiar a las personas como en posibilitar que se conviertan en seres humanos en plenitud a partir de lo que cada persona es, con el despliegue de todas sus facetas humanas,

sin escisiones. Éste, creo, es el horizonte de la propuesta de Daniel Gabarró. No tengo ninguna duda de que una escuela o un instituto donde todo el mundo se encuentre en casa, donde todo el mundo sienta la calidez de las complicidades que liberan y que abren ventanas, contribuirá a un mejor rendimiento escolar y, aún más importantemente, permitirá una sociedad más cívica y solidaria.

Joaquim Vaillo
Ex inspector de educación
Departament d'Educació de la Generalitat Catalunya

En referencia a la propuesta que realiza Daniel Gabarró para superar el fracaso escolar, creo que se tercia la frase de George Sand que dice, más o menos: «Lo verdadero es siempre sencillo, pero acostumbramos a llegar a ello por el camino más complicado».

Esto es lo que creo que ocurre: que la solución que propone para superar el fracaso escolar es clara y evidente, sencilla, por decirlo de otra forma, hasta incluso es simple; pero, justamente por eso, no se contempla, no se ve o no se quiere ver y, por este motivo, resulta difícil de alcanzar.

De hecho, nosotras y nosotros también sabemos que esta solución no tiene nada de fácil: el cambio de mentalidad, vencer los prejuicios, romper los estereotipos es sin duda difícil, pero no imposible. Y como antes nos pongamos a ello, mucho mejor. En este punto, me gustaría remarcar la responsabilidad de la generación adulta actual, porque si no ofrecemos unos modelos en los que se puedan reflejar, va a resultar muy difícil que la juventud y la infancia puedan llegar a pensar, sentir, actuar y ser de otra manera. Este es el reto de las mujeres y los hombres que queremos cambiar y que ya hemos puesto en marcha el cambio a favor de una sociedad y unas relaciones personales mejores y más justas.

Mercè Otero
Ex profesora de secundaria
Experta y formadora en coeducación

Previa

Este artículo-investigación responde a una pregunta clave en educación: **¿cuál es la manera más eficaz de superar el fracaso escolar actual?** O dicho de otro modo **¿Cómo incrementar el éxito escolar ? ¿Cómo disminuir considerablemente el fracaso escolar actual?**

Este investigación se basa, en su casi totalidad, en datos cuantitativos –básicamente numéricos- puesto que desea exponer una vía de acción lo menos subjetiva posible. Gran parte de los datos estadísticos que lo avalan proceden de estudios altamente fiables, en especial de la OCDE, el informe PISA y el Instituto Nacional de Estadística, por citar las tres fuentes principales.

Por otro lado, este artículo-investigación se ha escrito usando un lenguaje sencillo por un motivo evidente: si el conocimiento nos hace libres, éste debe ser accesible al mayor número de personas[1]. Las notas a pie de página cumplen la función de citar las fuentes y ofrecer, si es el caso, informaciones más académicas de ampliación. No leerlas no desvirtúa la comprensión del mismo.

Introducción

La educación formal y reglada resulta un ámbito de interés general para todas las personas. Si los resultados de la educación son buenos, entonces la sociedad en su conjunto tiene mayores posibilidades de progresar.

Una sociedad tiene mayores posibilidades de tener éxito, de ser próspera y armónica cuando su nivel educativo es alto. Por este motivo, la educación ocupa un lugar privilegiado en los intereses políticos y sociales de cualquier país, puesto que al incrementar el nivel educativo de un país se producen efectos positivos que se interrelacionan. Es lo que en literatura económica se ha denominado externalidades positivas. Además, tales efectos positivos tienden a multiplicar sus efectos, beneficiando tanto a las personas del sistema educativo, como a las que no pertenecen a él. Por lo tanto, tener un sistema educativo que facilite la excelente formación de su alumnado no sólo interesa a las familias que tienen escolarizada a su descendencia, sino a toda la sociedad.

Plantearse cómo reducir el fracaso escolar[2] o cómo incrementar el éxito académico es, pues, una pregunta crucial. Su respuesta no sólo produce resultados individuales, sino efectos colectivos al generar una sociedad más culta, próspera y segura.

En esta investigación, voy a interpretar algunos datos que actualmente existen, poniéndolos en una nueva interrelación de manera que nos expliquen cómo incrementar el éxito del alumnado que lo tiene y reducir, a la vez, el fracaso académico entre aquellos que lo sufren. No voy a utilizar nuevos datos recogidos ex profeso para este objetivo, sino que usaré aquellos ya existentes de probada solvencia, para proponer una nueva lectura cualitativa –espero que sólida y, a la vez, sorprendente -de los datos que ya existen.

A partir de ello, voy a proponer, basándome en los datos y estudios solventes actuales, una única acción que incremente el éxito de forma notable, incluso más allá del veinte por ciento. Aunque reconozco el riesgo de crear expectativas elevadas, espero poder argumentar esta última cifra a lo largo de este breve estudio.

Causas del fracaso escolar

Conocer las causas del fracaso escolar debe permitirnos saber a qué nos enfrentamos y, también, inspirarnos para diseñar acciones que se dirijan a dichas causas. Actuar sin determinar previamente las causas es, obviamente, una pérdida de tiempo y de energía.

Tal como cita Álvaro Marchesi[3] a partir de un estudio de la OCDE, el fracaso escolar es producto de la interacción de tres aspectos distintos:

Socioculturales: relativos al contexto social del alumno y a las características de su familia.

Institucionales: relacionados con la escuela: métodos de enseñanza inapropiados, currículo pobre y escasos recursos.

Psicológicos: las capacidades intelectuales y los factores psicológicos y afectivos del alumnado.

Sin embargo, conocer lo anterior sin cuantificarlo no es útil. Necesitamos saber qué capacidad explicativa tiene cada uno de los tres aspectos. Las acciones a acometer son totalmente distintas si los recursos económicos aplicados a educación son responsables del 80% de los fracasos escolares que cuando sólo lo son de un 2%, por poner un ejemplo. Como serían totalmente diferentes si los métodos de enseñanza fuesen responsables de un 90% de los resultados escolares, mientras que el otro diez por ciento se repartiese entre los otros aspectos citados.

Por lo tanto, los tres aspectos a los que se refiere la OCDE en este informe que cita Marchesi, aún siendo importantes no nos serán útiles

hasta que cuantifiquemos el peso de cada uno de estos aspectos. Cuantificar lo anterior es, por lo tanto, el punto clave para poder actuar.

Analicemos, así pues, dichos aspectos y veamos cuánto son de influyentes en el éxito y en el fracaso escolar. Empecemos por el primero.

Fracaso escolar y contexto social y familiar

Tal como afirma José Saturnino Martínez García[4], profesor de la Universidad de La Laguna, *"el fracaso escolar está en buena medida relacionado con un solo factor que normalmente se olvida: la clase social de las familias"*. Esto se nos hace evidente al ver la plasmación que él mismo cita: *"en 2007 el fracaso escolar de un joven de clases agrarias (agricultores y jornaleros) es casi del ¡séxtuple! del de un joven de clase alta"*. Si visualizamos lo anterior en términos numéricos veremos que existe una diferencia del 31,4% frente al 5,8%. Es decir, un abismo.

¿Acaso esto es un azar estadístico del año 2007 o se repite de forma continuada? Si se repite quiere decir que este dato es fiable... y que debe de ser muy tenido en cuenta.

Citando la misma fuente, el fracaso escolar por clase social y población entre los 19 y 20 años se ha situado de la siguiente manera en los últimos dos decenios:

Año	Clase alta	Clases intermedias	Autónomos	Clase obrera	Clase agraria
1981	7,7 %	21,0 %	28,5 %	44,2 %	52,6 %
1987	5,9 %	10,9 %	16,0 %	20,2 %	32,4 %
1991	1,9 %	6,7 %	13,3 %	13,3 %	20,5 %
1997	3,8 %	6,9 %	8,3 %	10,5 %	16,1 %
2001	3,1 %	8 %	9,8 %	12,7 %	15,3 %
2004	4,1 %	10,8 %	13,2 %	18,1 %	23,1 %
2007	5,8 %	17, 9 %	14,0 %	24,4 %	31,4 %

Observando las cifras nos damos cuenta de que, efectivamente, **la clase social es un factor clave para comprender el fracaso escolar.**

Si la pertenencia a una clase social es fundamental para predecir el fracaso escolar, está claro que cualquier política que tenga como resultado mejorar el nivel de vida de la población en general (y en especial, el de las clases menos favorecidas) posiblemente tendrá una correspondencia directa con la mejora de los resultados académicos.

Aunque esta conclusión es muy útil a largo plazo, –y especialmente en el ámbito de la arena política para guiar los debates y las políticas generales– no parece que pueda sernos útil en un ámbito más reducido. Ningún Ayuntamiento, por poner un ejemplo, tiene capacidad suficiente para abordar este tema con demasiadas posibilidades de éxito, ni tampoco ninguna consejería o ministerio separadamente del resto, o sea que ni el Ministerio de Educación, ni las Consejerías autonómicas de educación pueden dar esa respuesta global que requiere este tema y, muchísimo menos, los centros educativos, las asociaciones de madres y padres, o los sindicatos.

Creo que ya es suficiente que sitúen este tema en centro de su agenda política y pedagógica cada vez que aborden el tema de la educación, la igualdad o del fracaso escolar.

Si este problema se resolviese (algo poco probable a corto plazo) habríamos reducido un grueso importante de los fracasos escolares actuales. El cambio sería muy importante en el alumnado procedente de la clase obrera y de la clase agraria, que podría reducir su fracaso hasta en un 20%.

De hecho, la realidad del fracaso escolar concentrado en ciertos grupos sociales no es un secreto –aunque sorprende que no ocupe el centro del debate educativo de forma más constante– puesto que hasta el mismo Informe PISA[5] lo reconoce al afirmar que, para la media de la OCDE –y nosotros formamos parte de esa media, puesto que pertenecemos al ámbito europeo– las diferencias de rendimiento de los jóvenes entre países, y dentro de un mismo país, se explican básicamente por el nivel social de sus padres, así como por el centro al que asisten (ambos elementos muy vinculados al concepto clase social, aunque aquí conviene distinguirlos por interés conceptual y porque sus ámbitos de acción son distintos). Quiero remarcar que no afirma que se deba a la "calidad pedagógica" del centro al que asistan, sino al nivel social del centro.

Esto, pues, nos invita a examinar el peso concreto que lo pedagógico tiene en el resultado académico correspondiente y, por lo tanto, nos lleva a analizar el ámbito institucional.

Fracaso escolar y aspectos institucionales: métodos de enseñanza, currículo y recursos

Siguiendo el estudio de la OCDE anteriormente citado, el fracaso escolar por causas institucionales se debe, fundamentalmente, a tres aspectos: a un currículo pobre, a métodos de enseñanza inadecuados y a recursos escasos.

Vamos a intentar analizarlos por separado para intentar ponderar su peso específico en el fracaso escolar.

Currículo

Primeramente, descartaremos la sospecha de un currículo pobre, como mínimo en España. En especial, por tres motivos: primero, porque el Estado indica a todas las comunidades unos mínimos que deben ser respetados y alcanzados en todos los centros educativos. Estos mínimos abordan la globalidad del currículo tradicional, pero también incorporan aspectos actualmente importantes como el uso de la informática, las técnicas de investigación, la educación para la salud, el consumo responsable o la visión ecológica e interdisciplinar de la realidad. Este currículo base se encuentra, a la vez, completado por las aportaciones de cada comunidad autónoma, de manera que se amplía y se adapta a la realidad territorial de cada zona educativa. Se trata del mismo currículo para todos los centros, tanto para los centros con elevado nivel de éxito académico, como para aquellos que, al contrario, tienen un elevadísimo nivel de fracaso.

Segundo. Los centros escolares de nuestro país cuentan con un cierto nivel de autonomía que les permite ampliar y adaptar los contenidos curriculares a su alumnado concreto. Esta autonomía está incluso respaldada, en algunos casos, por la ley, tal como ocurre en Cataluña por poner un ejemplo. Afirmar que el currículo es pobre es, por tanto, difícil.

Tercero. Las pruebas que periódicamente se realizan para el informe PISA (o para cualquiera otra evaluación impulsada desde lo público) parten de conocimientos que están incluidos en este currículo general. Por lo tanto, deberían ofrecer resultados excelentes, puesto que se pregunta por aspectos que se han trabajado en los centros docentes. Sin embargo, los resultados no parecen satisfactorios.

Con estos argumentos no estoy afirmando que el currículo actual sea perfecto, ni que no pueda ser mejorado. Pero remarco que no es la causa del fracaso escolar.

Metodología

Si los contenidos de nuestros currículos escolares son suficientes (y son a los que hacen referencia las pruebas externas como el informe PISA), pero los resultados no resultan lo bastante buenos, quizás esto se deba a que la metodología de enseñanza sea inadecuada.

De hecho, la mayoría de docentes preocupados por su alumnado, creen que aquí está el meollo de la cuestión. Por este mismo motivo, miles de docentes realizan cursos de perfeccionamiento y de profundización metodológica cada año. También ésta parece ser una creencia de la Administración que potencia una formación permanente que es extraordinariamente útil, aunque, en mi opinión (y basándome en los datos que esta misma investigación recoge), es irrelevante para reducir el fracaso escolar. Afirmo que es extraordinariamente útil puesto que, aunque no incida en la mejora del éxito académico (como demostraré una líneas más adelante), sí ofrece alternativas para vivenciar el proceso educativo como algo gozoso y enriquecedor para nuestro alumnado. Objetivamente puede no ofrecer resultados en forma de mayor número de aprobados, pero subjetivamente puede conseguir que la escuela sea un espacio subjetivamente más positivo.

Después de analizar realidades pedagógicas extraordinariamente distintas, de países y culturas muy diferentes, obtener miles de datos, compararlos y analizarlos, el informe de la OCDE[6] afirma con toda contundencia que sólo el 6% de los resultados son debidos a factores pedagógicos y de clima escolar del centro concreto. ¡Solamente un 6% del fracaso escolar es explicable, como máximo, por la metodología escolar!

En esta misma línea de investigación, el profesor de la Universidad Complutense de Madrid Julio Carabaña publicó en el año 2001 un artículo con el explícito título "De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares[7]". Los datos del informe de la OCDE sustentan claramente al profesor Carabaña: aún usando la mejor metodología didáctica, sólo podrá mejorarse un 6% el resultado académico del alumnado menos favorecido.

Este último dato debería ser muy tenido en cuenta por la comunidad educativa. En especial por los docentes y la administración. Mientras este dato se ignore se obliga a los docentes a realizar formaciones didácticas, a realizar cambios e innovaciones pedagógicas que tendrán resultados muy pobres. Este puede ser un camino hacia el desgaste del profesorado puesto que recuerda las carreras de galgos: correr tras una liebre imposible de alcanzar… ¡y cuando se alcanza resulta que es falsa!

Además, situar este dato sobre la mesa del debate puede ayudar al profesorado a dejar de culpabilizarse ante el fracaso escolar como si fuese causado fundamentalmente por su incapacidad pedagógica.

Ahora debemos tomar nota: **una buena metodología incrementará los resultados en un 6 % como máximo**[8] **¿Y el otro 94 %?** ¿No sería mejor concentrar nuestros esfuerzos en algo que fuese más eficaz?

Recursos

Entonces, la siguiente idea que debemos comprobar es ver si la causa fundamental del fracaso escolar está en la inversión educativa. Es decir, si los recursos existentes son suficientes o si éstos explican, debido a su insuficiencia, una parte significativa del fracaso escolar. Vamos a por los datos y estudios sobre el tema.

Año	Porcentaje de fracasó escolar (entendido como al no haber acabado la educación obligaría) a los 19-20 años
1981	37,5 %
1987	20,2 %
1991	13,3 %
1997	9,5 %
2001	9,6 %
2004	13,5 %
2007	17,5 %

Al analizar el gráfico anterior[9] vemos como el fracaso escolar bajó de una forma significativa en dos momentos, tal como nos explica el profesor José Saturnino Martínez: en los años ochenta, con la incorporación de las mujeres al sistema educativo y, en los años noventa, al incrementarse la escolarización de varones y mujeres de orígenes populares. En ambos momentos hubo un importante incremento del gasto educativo. De hecho, el gasto en educación en España pasó del 3,1% del PIB en 1975 al 5,9% en 1994[10]. Esto influyó en una mejora de la escolarización del país.

Aunque, al alargarse la etapa obligatoria de secundaria dio, como resultado, un aumento del fracaso escolar. Entiéndase que este fracaso escolar es menor al anterior, puesto que aunque signifique un aumento estadístico del mismo no es comparable: uno exige haber terminado con éxito los estudios obligatorios a los 14 años, mientras que el otro exige terminar obligatoriamente a los 16 años, es decir dos años más tarde. Obviamente, cuanto más se alarga el plazo mayores posibilidades de fracaso escolar existen.

Esa es una de las razones (aunque quizás no la única) por las que a partir del año 2000 existe un repunte del fracaso escolar, tal como se muestra en la gráfica anterior. En este punto podemos hacer referencia a dos leyes conocidas en economía que pueden darnos argumentos en este punto del razonamiento.

En la actualidad, con un 100% de población adolescente escolarizada (algo que no ocurría en el pasado[11]) ya no puede pretenderse que por el mero incremento de la inversión educativa vaya a mejorar porcentualmente el éxito académico de una manera directa. Esta explicación puede argumentarse con una conocida ley económica: la ley de rendimientos decrecientes. Es imposible pretender que el rendimiento de una inversión económica se mantenga constante a partir de un cierto nivel de inversión importante. Es decir, las nuevas inversiones no producirán, de forma directa, tantos beneficios como la misma cantidad produjo al principio. Esto sí sucedió en los años ochenta y noventa, al incorporar en el sistema educativo, de forma obligatoria, a la totalidad de la población, pero ahora no puede darse una relación tan directa por la ley de los rendimientos decrecientes.

Sin embargo, esto no debe ser obstáculo para tener muy en cuenta, tal como indica el catedrático de Economía Jorge Calero[12], que aunque el

gasto educativo es una condición necesaria pero no suficiente para el éxito escolar, si se incrementa el gasto de forma focalizada hacia las bolsas de fracaso escolar (relacionadas con la clase y la cohesión social) y ante los riesgos educativos escolares que prevemos actualmente[13], seguramente obtendremos resultados positivos. También esta afirmación puede sustentarse en otra ley económica: la ley de la inversión intensiva que sería una forma de ampliar los límites de la ley de los rendimientos decrecientes.

Por otro lado, algunos expertos, como José Saturnino Martínez, dan a entender que puesto que el fracaso escolar a partir de los años ochenta no se reduce (especialmente entre los varones de las clases populares) a pesar del continuado aumento de la inversión educativa, esta variable no parece tener demasiada influencia en el éxito escolar de la actualidad. Por lo tanto, podemos deducir que un incremento de los recursos económicos en educación no tenderá a reducir el fracaso escolar, especialmente allí donde se produce con mayor virulencia: en las capas más desfavorecidas de la sociedad.

Esta última afirmación debe tomarse con prudencia y no desestimar la posibilidad que una política de incremento del gasto público en educación innovadora y dirigida a un público específico (de baja renta) diese algún resultado positivo. Pero, por lo que las cifras parecen indicar, en los últimos decenios no ha sido así para los chicos de clase baja, pero sí para las chicas.

Los resultados del informe PISA también parecen sugerir la idea de que el gasto educativo presenta una relación muy tenue o nula con los resultados académicos de los jóvenes a partir de un cierto nivel mínimo que, al parecer, nuestro país ya ha alcanzado[14].

Esto puede considerarse una buena noticia para los equipos docentes, porque si se demostrase que una mejora en el éxito escolar tiene que pasar necesariamente por el incremento de recursos económicos por parte de la administración central educativa significaría que nada podría hacerse desde la escuela, los ayuntamientos, las ampas, ni los sindicatos y que los equipos docentes no tendrían ninguna capacidad de maniobra para influir en el éxito escolar de su alumnado. Ya es bastante descorazonador saber que el resultado escolar está ligado, básicamente, a la clase social como para, además, pensar que otro porcentaje significativo del mismo

está ligado a un hipotético incremento del gasto público en educación. Este no es el caso o, como mínimo, no está claro que este incremento –que sin duda sería bienvenido y beneficioso a otros niveles– fuese a disminuir significativamente el fracaso escolar.

Primera conclusión

Aquí, pues, llegamos a una primera conclusión. Ni los métodos de enseñanza, **ni el currículo, ni los recursos pueden ofrecer una disminución significativa al nivel de fracaso escolar que se da en nuestra sociedad actual.** Aunque sí fueron factores claves en otros momentos, como durante los años ochenta al conseguir escolarizar a la población menos favorecida. La única opción que tendríamos sería reducir las diferencias socio-económicas entre las clases sociales de nuestra sociedad: pero ello excede totalmente las capacidades (y las obligaciones) de los centros escolares.

Entonces, si los datos demuestran que el fracaso escolar no puede disminuirse significativamente cambiando metodologías, ni modificando el currículo, ni incrementando globalmente los recursos, ¿cómo luchar contra el fracaso escolar con una elevada posibilidad de éxito desde las escuelas? ¿Es posible o, por el contrario, el profesorado debe aceptar que esta tasa de fracaso no puede ser reducida en las actuales condiciones históricas? **¿Qué puede hacer el profesorado ante esto?**

Analicemos, pues, el tercer aspecto clave en el fracaso escolar según el informe citado de la OCDE para intentar obtener, al fin, alguna acción que ofrezca una respuesta con resultados significativos al fracaso escolar actual de nuestro país. Si al analizar este tercer ámbito no obtenemos ninguna respuesta útil tendremos que rendirnos ante la evidencia de que, quizás, el fracaso escolar de nuestro país es irresoluble.

Fracaso escolar y aspectos psicológicos: las capacidades intelectuales y los factores psicológicos y afectivos del alumnado.

Las minusvalías intelectuales no pueden resolverse del mismo modo que se resuelve un brazo roto o una gripe. Las minusvalías intelectuales implican dificultades importantes y permanentes. Sin embargo, la tasa de fracaso escolar no tiene relación alguna con estas minusvalías, puesto que el alumnado con déficits intelectuales no participa en las evaluaciones educativas a las que nos referimos.

Por tanto, nadie puede achacar al alumnado con deficiencias intelectuales el hecho de que nuestro sistema educativo tenga resultados claramente mejorables, en especial viendo nuestro PIB y los resultados de países de nuestro entorno que nos superan claramente.

Por otro lado, tampoco existen motivos para dudar de la capacidad intelectual de la población escolar general. **No se trata de que, en nuestro país, tengamos una capacidad intelectual menor que la que se da en el resto del mundo.** Así pues, este factor también deberíamos descartarlo.

Llegados hasta aquí sólo queda analizar una última causa posible del fracaso escolar según el estudio de las causas del mismo que publicó la OCDE[15] y esta causa son los factores psicológicos y afectivos del alumnado.

Por lógica matemática, en este apartado debemos encontrar el núcleo más importante que explique el fracaso escolar en nuestro país. Afirmo que debe ser por lógica matemática puesto que la suma de los anteriores factores no alcanza a explicar la totalidad del fracaso escolar.

Un sólido[16] informe de la OCDE[17] que analizaba los resultados del informe PISA 2000 respondía de forma bastante contundente en varias de sus páginas a la pregunta *¿qué factores pueden mejorar más los resultados escolares?*

Tanto en la página 35 como en la 88 de este informe se exponen los datos que ayudan a comprender las opciones que tenemos:

- Aproximadamente **un 25-30% de las causas que provocan el fracaso escolar no son conocidas.** Por lo tanto, ni el profesorado, ni la administración, ni nadie puede apoyarse en este conocimiento para reducir el fracaso.

- **Entre un 5 y un 6% del éxito escolar se debe al clima escolar del centro, a las políticas escolares, a los recursos del centro y a aspectos metodológicos.** Por tanto, podemos deducir que los cambios metodológicos, si no van acompañados de otras acciones, no obtendrán resultados positivos significativos. Es muy importante volver a remarcar este hecho para evitar una culpabilización inútil de nuestros profesionales de la educación ante el elevado fracaso escolar.

- **Casi un 18-20 % de los resultados escolares se explican por el contexto socioeconómico escolar y su entorno.** Es decir, que junto con las variables expresadas anteriormente podemos realizar predicciones examinando el entorno del centro escolar.

Esto debe alertarnos para evitar la proliferación de escuelas gueto, que concentran un elevado número de alumnado de bajo nivel socioeconómico. En cambio, este dato habla a favor de redistribuir equitativamente el alumnado entre todos los centros de cada zona educativa. Hacerlo así incrementa objetivamente las posibilidades de éxito del grueso del alumnado.

¿Y el resto? ¿Cómo se distribuye el otro 45-50% del éxito académico?

Las características psicológicas y afectivas del alumnado constituyen casi el 50% de la explicación del éxito académico de un alumno o alumna concreta. Bajo este nombre de “características personales” o “características psicológicas y afectivas” parecen interactuar distintas

variables. Sin embargo el informe de la OCDE no profundiza en exceso en este punto y no ofrece ninguna respuesta que anime a los y las docentes ante esta realidad. El 50 % del éxito académico reside en las características psicológicas y afectivas de nuestro alumnado... Así pues, **¿se puede influir en ello o estamos frente a un obstáculo insalvable?**

Una puerta abierta

No debemos caer en el desaliento. **Tenemos datos suficientes para afirmar que podemos influir notoriamente en el éxito académico en los centros escolares a través de las características psicológicas y afectivas de nuestro alumnado.** Lo creo firmemente tras observar los datos existentes. Lo que ha ocurrido es que esos datos, que llevan años delante nuestro, nos han pasado totalmente desapercibidos en su relación con el rendimiento escolar.

Sí, creo firmemente que es posible incidir en el incremento del éxito académico aunque su origen fundamental resida en las características psicológicas y afectivas de nuestro alumnado. Creo que es posible porque lo hemos estado haciendo con éxito de manera inconsciente sin darnos cuenta en una parte específica de nuestro alumnado. Hemos incrementado el éxito académico de un grupo social determinado de nuestro alumnado en más del 14 % en los últimos años. ¡Incluso hemos incrementado el éxito en más del 30% en aquellos miembros de este grupo que pertenecían a clases socioeconómicas bajas! El éxito de este grupo social determinado –que se da en todas los centros escolares de nuestro país– es una muestra evidente de que es perfectamente posible modificar al alza el éxito escolar en nuestro país.

El éxito, matemáticamente comprobable y muy significativo –repito, de hasta un 32 % en las clases sociales más desfavorecidas y un 14 % como media en cualquier clase social– en los últimos años en el conjunto del Estado es un dato alentador.

Inspirarnos en algo que ya ha funcionado tiene la ventaja añadida de ofrecernos un modelo concreto de actuación ¡ya testado! Sólo tenemos

que mirarlo con atención para poder aplicarlo extensivamente a los grupos sociales con mayor fracaso escolar. Estamos hablando de un modelo ya probado, de algo que, tras ser analizado, puede replicarse, copiarse, aplicarse extensivamente a todos los centros escolares con la garantía del éxito ya obtenido en el pasado en un grupo social determinado.

Por ejemplo, si hubiéramos visto que la población gitana hubiese incrementado su éxito escolar de forma espectacular en todo el territorio estatal, entonces tendríamos un modelo a estudiar y a exportar. Sin embargo, aunque el grupo social exitoso no es la población gitana, sí existe un grupo exitoso que tenemos equilibradamente distribuido entre toda la geografía del Estado, todas las clases sociales y todos los tipos de escuelas existentes: ese grupo social son las mujeres y las chicas estudiantes.

Las mujeres y chicas estudiantes han incrementado su éxito escolar en todas las clases sociales, en todos los ámbitos geográficos y en todos los modelos escolares de forma increíble en los últimos años. **Las chicas constituyen el grupo social que demuestra que incrementar el éxito académico en España es posible.** Constituyen una prueba tangible al analizar los datos estadísticos tal como voy a realizar a continuación.

La identidad de género es el factor clave

Al observar los datos que tenemos de los últimos años nos damos cuenta sin lugar a dudas de que **las chicas nos ofrecen el camino para exportar el incremento del éxito escolar de forma generalizada.**

Esta afirmación va a cambiar las normas del juego en educación a partir de ahora[18]: el tema del género se convierte en central en el mundo educativo. En contra de lo que la mayoría de la población piensa, incluidas las personas profesionalmente vinculadas al mundo de la docencia, el tema de **la coeducación y el género no es algo tangencial, sino el núcleo de la respuesta al fracaso académico**. El tema del género no es un tema educativo más, sino el tema fundamental para quien desee disminuir el fracaso escolar de nuestro país desde los centros educativos.

Veamos los datos[19] que dan fuerza y argumentos a esta hipótesis:

En el año 1977 el 28 % de los varones de entre 19 y 20 años tenía el bachiller aprobado con éxito, mientras que entre las mujeres de la misma edad, las tituladas como bachilleres eran un 26%. Podríamos decir que las cifras estaban casi igualadas, con una ligera ventaja de los varones de un 2% sobre las mujeres, posiblemente no significativa.

Catorce años después, en 1991[20], mientras los varones de esa misma franja de edad mantenían casi estables con un 30 % de bachilleres a los 19-20 años de edad; las mujeres de entre 19 y 20 años obtenían el título de bachiller en ¡un 42 %! Es decir, habían subido 16 puntos durante ese tiempo: una forma espectacular de reducir el fracaso escolar.

Por lo tanto, lo que hemos estado haciendo social y escolarmente con las chicas, debe ser examinado con atención y, tras mejorarlo y adaptarlo a la realidad actual, seguir haciéndolo para con ellas y también hacia los chicos.

Pero los datos que nos ofrece José Saturnino Martínez no terminan ahí. Otros trece años después, en un cercano 2004, los varones de entre 19 y 20 años que tenían aprobado el bachillerato eran el 46 %. Dieciséis puntos más que en 1991 y dieciocho puntos más que en 1977. La incorporación de la totalidad de la población al sistema educativo (que constituyó un esfuerzo remarcable de la democracia) ofrece en este punto excelentes resultados comparativamente hablando.

Sin embargo, el resultado es todavía más espectacular en el caso de las mujeres de entre 19 y 20 años, puesto que en el año 2004 el 60 por ciento de ellas obtiene la titulación de bachillerato con éxito. ¡¡La mejora de las mujeres con la democracia alcanza los 34 puntos!! Es sorprendente que en estos veintiséis años las mujeres dejen de estar por debajo de los varones en éxito académico[21] y se sitúen a la cabeza con catorce puntos de diferencia con respecto a los varones.

Algo ocurrió con las chicas que no supimos hacer con los chicos. Ese algo debe ser ahora analizado y exportado a toda la población escolarizada. Y, claro, **ese algo tiene relación directa con el género,** con la forma como abordamos las diferencias entre hombres y mujeres, puesto que éstas obtienen un éxito determinado y los varones otro muy distinto.

El significado de esta evolución del éxito académico es, desde mi punto de vista, evidente: el género se encuentra en la base del mismo. Socialmente supimos trasladar a las mujeres la idea de que ellas podían construir su propio mundo, que ellas tenían que ocupar el lugar social que les correspondía en plena igualdad con los hombres. La escuela hizo de altavoz de algo que era evidente en la calle: la democracia también implicaba a las mujeres y esperaba de ellas que fueran los verdaderos motores de su vida, que tomasen el timón de su existencia y se adentrasen en responsabilidades que, pocos años antes, eran territorio exclusivo de los varones[22].

Este mensaje transformó la escuela y la visión que las adolescentes tenían de sí mismas: podían ser quienes ellas quisieran. El conocimiento

era, para ellas, una herramienta de liberación y una forma de demostrar la propia libertad.

Este proceso, **sin embargo, no fue compartido por los chicos.** Ellos no tienen un punto en el horizonte que les indique lo que quiere decir ser hombres, ellos carecen de modelos positivos socialmente consensuados. Por ello, **tendieron a considerar lo académico como algo poco "masculino"** y, por lo tanto, el éxito escolar de los chicos aumentó mucho más lentamente que el de las chicas a pesar del incremento del gasto en educación, la extensión de la educación obligatoria a todas las clases sociales, de la mejora en la formación del profesorado y de un largo etcétera positivo que la democracia implicó para la educación.

Es decir, la forma como las mujeres perciben el ámbito académico y las expectativas que ellas tienen en dicho ámbito y de su propio papel social ha permitido a nuestra sociedad incrementar el éxito académico en las chicas.

Creo que puedo intentar arrojar más luz sobre estas hipótesis[23] proponiendo una comparación cultural. Si un grupo racial determinado, históricamente subyugado, y partiendo de posiciones de éxito académico inferior a otro grupo racial, consiguiese no sólo igualar sino superar al grupo racial dominante veríamos claramente que algo importante ha ocurrido. En ese momento estudiar, definir y exportar a la sociedad en su conjunto las razones de su éxito sería un objetivo científico –así como social y político– ineludible.

Bien, pues nos encontramos ante un caso paralelo: las mujeres nos indican el camino para superar el fracaso escolar en nuestro país.

Por lo tanto, creo que si hacemos lo mismo que hemos realizado inconscientemente con las chicas pero de una forma consciente, **podremos incrementar todavía más el éxito académico de las mujeres e incorporar a los chicos en esta senda de éxito escolar.** De este modo, quizás lleguemos a alcanzar en una fecha cercana la cifra óptima del 85% de bachilleres que el Consejo Europeo fijó en el año 2003 como uno de sus tres puntos de referencia educativos para el año 2010[24].

No debemos dejar de cejar en el empeño: **debemos seguir transmitiendo a las chicas que su lugar en el mundo es el que ellas escojan.** Las acciones coeducativas que las hagan conscientes de ello se revelan como fundamentales: el uso de un lenguaje que las visibilice, un currículo no androcéntrico, la valoración de los saberes tradicionalmente femeninos, etc. Hacer todo esto de forma consciente redundará en una mejora del rendimiento académico todavía más acentuada de la que se ha producido en los últimos lustros.

Además, si somos capaces de comprender qué hicimos con las chicas y somos capaces de transmitirlo de un modo apropiado a los chicos, podremos conseguir que éstos incrementen su éxito escolar. **Necesitamos transmitir a los chicos el mensaje que la masculinidad no está reñida con lo académico, ni con la cultura.** Numerosos estudios[25] demuestran que actualmente los chicos consideran lo académico como algo femenino, algo que no les incumbe e, incluso, que los humilla en su conquista de la masculinidad[26]. Esa visión errónea de lo escolar como no masculino debe ser erradicada inmediatamente de la mente de nuestros adolescentes.

Por lo tanto, una acción de género consciente sobre nuestros chicos es imprescindible o muchos de ellos preferirán –como ocurre ahora- suspender antes que parecer poco varoniles ante sus iguales. Necesitamos cambiar la idea de lo que es un "hombre de verdad". Necesitamos, en consecuencia, implementar acciones de género conscientes que incluyan a los chicos en un nuevo modelo de masculinidad que sea académicamente compatible y socialmente positivo.Debemos, entonces, ayudar a los chicos a reconciliarse con una masculinidad positiva y que les ayude a construir su hombría[27] sin menospreciar lo académico, lo cultural, ni lo emocional. **Esto debe hacerse socialmente a través del impulso de políticas de cambio de la masculinidad tradicional machista –la que inyecta estas creencias antiacadémicas en los chicos– y dando apoyo a una masculinidad igualitaria que puede ser mayoritaria –y referente social– bien pronto**. Lamentablemente, en este momento todavía no hay políticas explícitas dirigidas a hombres de manera general[28].

Género y coeducación: focalizar el esfuerzo

El género y la coeducación[29] no son, pues, dos temas anecdóticos dentro del contexto educativo actual, sino nucleares. Debemos focalizar en ellos nuestro esfuerzo político, social y educativo. La respuesta está en el género.

Creo que los datos nos indican que si no abordamos conscientemente el género y los chicos siguen como hasta ahora, nuestro nivel de éxito académico no se incrementará. Incluso es posible que algunas chicas –especialmente las de clases populares– tiendan a masculinizar su modelo y, por lo tanto, también se resienta el rendimiento escolar entre algunas chicas en un futuro próximo[30].

La coeducación y el género son clave para explicar el incremento del éxito educativo en nuestro país. Por lo tanto, es aquí donde podemos hacer incidir nuestros esfuerzos sabiendo que tenemos el éxito asegurado. Lo intuimos porque esto ya ocurrió –sin saber que lo estábamos haciendo bien– con las chicas, y, en consecuencia, podemos exportar lo que hicimos con ellas hacia los chicos para que también mejoren, mientras actuamos con mayor conciencia en las chicas para seguir potenciando el éxito académico de éstas.

Género y clase social

El éxito escolar debe estar al alcance de todas las personas sea cual sea su clase social de origen y su sexo biológico. Además, puesto que el éxito escolar no es un producto escaso que se agote con su uso, es perfectamente posible que todas las personas del sistema educativo lo obtengan sin que el mismo disminuya. El éxito escolar no es, pues, como otros bienes escasos (una carrera de atletismo, por ejemplo, en la que solamente hay tres puestos en el podio) sino un bien universal al que todo el mundo puede acceder sin que ello disminuya las posibilidades de los demás de alcanzarlo[31]. Sólo cuando se sature el sistema no se podrá mejorar más el éxito académico, pero el sistema no se saturará hasta que la casi totalidad de la población escolar tenga éxito académico. De momento, tenemos bastante recorrido por delante de nosotros, sea cual sea la clase social y el sexo al que se pertenezca, puesto que todavía estamos muy lejos del éxito académico mayoritario.

Y esto nos lleva a uno de los puntos más interesantes de este enfoque del éxito escolar a partir del género: los resultados resultan positivos para todas y cada una de las clases sociales. La aplicación de políticas de género conscientes y adecuadas hacia las chicas y hacia los chicos incrementaría los buenos resultados en todas y cada una de las clases sociales. Por tanto, no se trata de una propuesta que beneficie únicamente a las clases pudientes o a las clases menos favorecidas, sino de una propuesta que beneficia a la totalidad de la población, aunque, como es lógico, el beneficio será superior cuanto más bajo sea el punto de partida.

Observemos la siguiente gráfica[32]:

Alumnado con el bachillerato aprobado al alcanzar los 19-20 años.

	Clase Alta		Clase intermedia		Clase autónomos/as		Clase obrera		Clase agraria	
	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	Noies
1977	72 %	67%	38 %	37%	36 %	28%	16 %	16%	14 %	14%
1981	71%	71%	38%	39%	29%	40%	16%	17%	12%	31%
1987	71%	73%	37%	48%	31%	38%	23%	30%	13%	40%
1991[33]	66 %	73 %	36 %	44%	24 %	38 %	19 %	32 %	19 %	27 %
1996	69%	79%	42%	57%	32%	56%	30%	42%	28%	55%
1997	72%	79%	49%	61%	41%	50%	30%	45%	20%	57%
2001	74%	80%	47%	62%	47%	67%	30%	52%	26%	57%
2004	69 %	82 %	45 %	59%	42 %	57 %	33 %	45 %	26 %	58 %

Las **clases altas**, compuestas por empresariado con personal asalariado y profesionales liberales, trabajen autónomamente o de forma asalariada, tenían un porcentaje de varones con bachiller entre los 19 y los 20 años en el año 1977 del 72 %, en el año 1991 del 66 % y en el año 2004 del 69 %. Por su parte, las chicas de la misma franja de edad que eran bachilleres en el año 1977 alcanzaban el 63 % (nueve puntos por debajo de los chicos), el 73% en el año 1991 (no sólo habían recuperado sus nueve puntos de diferencia, sino que ya habían superado a los chicos en siete puntos) y, finalmente, **en el año 2007 con un 82 % superaban en 13 puntos a los varones.**

Por lo tanto, incidir en la clase alta desde una perspectiva de género, generará resultados académicos positivos: los ha tenido para las chicas en los últimos veinticinco años y los tendrá para ambos si sabemos exportar lo que hicimos bien con las chicas hacia ambos géneros.

Las **clases intermedias**, formadas por los tradicionales "cuellos blancos" (personal de venta, personal administrativo, personal de oficina...) también se beneficiaría de una acción educativa que exportase hacia los chicos lo que se hizo con las chicas y, obviamente, se siguiese haciendo lo mismo con ellas de una forma mucho más consciente. Las cifras de éxito escolar para chicos y chicas de entre 19 y 20 años serían en esta clase social las siguientes: en 1977 las chicas tenían éxito en un 37% de los casos frente a un 38 % de los varones, en 1991 las primeras ya habían mejorado hasta alcanzar el 44%, mientras los chicos se mantenían en el 36 %; y en el año 2004 las chicas se situaban en el 59 % y los chicos en el 45%. **La distancia entre chicos y chicas es de unos catorce puntos a favor de las chicas,** prácticamente la misma cifra que en las clases altas.

En la clase social de **personas que trabajan por su cuenta,** de forma autónoma que no son ni profesionales liberales, ni del sector agrícola, la situación es muy parecida. En 1977 las chicas con un 28 % estaban 8 puntos por detrás de los chicos que se situaban en el 36 %. En el año 1991 éstos habían caído hasta el 24 % [34] mientras las chicas se situaban en el 38% y, finalmente, en el año 2004 mientras las chicas llegaban al 57 %, los chicos se conformaban con un éxito del 42%. **¡Más de 15 puntos de diferencia!**

En la **clase obrera**, sucede otro tanto: tras un inicio en el año 1977 donde tanto chicas como chicos entre los 19 y 20 años tienen un porcentaje de bachiller de un 16%. En 1991 los chicos mantienen esos porcentaje en un 19%, mientras las chicas lo han elevado a un sorprendente 32%. Trece años después, en el año 2004, los chicos se encuentran en el 33% (es lamentable que las dos terceras partes no lleguen a obtener el bachillerato!) y, en cambio, las chicas alcanzan un 45 %. **Otros 12 puntos de diferencia.** Obsérvese que la diferencia es más o menos parecida a la de la clase alta, intermedia y de personas trabajadoras autónomas.

Finalmente, la **clase agraria** (ya sea formada por personas jornaleras o por personas que tienen su propia explotación agraria) es todavía más espectacular. En 1977 tanto chicos como chicas tienen una tasa de éxito académico muy baja: del 14%. En cambio, en 1991 la tasa de éxito ha subido al 19 % en el caso de los chicos y hasta el 27 % en las mujeres (casi doblando el punto de partida inicial!). En el año 2004, los chicos

se sitúan en el 26 % y las mujeres alcanzan el 58%. **¡Entre chicos y chicas de esta clase social existe un abismo de un 34%!**

Viendo los datos anteriores, que se deducen claramente de la gráfica correspondiente, resulta evidente que **todas las clases sociales se beneficiarán de una acción educativa centrada en el género.** Aunque alguna clase social pueda resultar especialmente beneficiada, como la clase agraria, el beneficio también alcanzará a todas y cada una de las clases sociales.

Por lo tanto, y a partir de los datos anteriores, debemos defender la necesidad de una acción educativa consciente centrada en el género para incrementar el éxito académico de nuestro país. No se trata de una medida más, sino de la conclusión evidente al analizar los datos que tenemos. **El género, repito, es la clave del éxito académico futuro de nuestro país.**

¿Cultura o biología?

Llegados hasta aquí se nos plantea una pregunta de crucial importancia: ¿es esta mejora académica una consecuencia inevitable de una hipotética superioridad intelectual de las mujeres frente a los hombres?

Esta pregunta es fundamental. Si la ciencia nos demuestra que las capacidades intelectuales de las mujeres son superiores a las masculinas, sabremos que la biología se esconde tras el éxito académico superior de ellas una vez que, históricamente, han alcanzado el derecho pleno a la escolarización.

Si la respuesta fuese biológica estaría claro que esa diferencia sería la causa de la gran diferencia de resultados académicos medidos según la tasa de fracaso escolar. En ese caso, sería poco lógico imaginar un futuro en el que también los chicos igualasen el éxito escolar actual de las chicas. La situación ante la que nos encontramos sería, aunque ligeramente modificable, fundamentalmente estable.

Si, por el contrario, la ciencia nos informa de que las diferencias son socialmente construidas, entonces podremos plantearnos acciones concretas para deconstruir esas diferencias –que al ser culturales se convertirían en desigualdades– y trabajar por sociedad más igualitaria en la que el éxito académico esté al alcance de ambos géneros, sin que el ser chico o se chica sea un obstáculo previo.

Responder, pues, esta pregunta desde la luz de la ciencia se convierte en un punto crucial en este punto de la investigación que estoy abordando.

Precisamente este tema de la diferencia biológica entre el cerebro

de la mujer y el cerebro del hombre ha sido abordado por la ciencia y numerosos estudios han buscado las diferencias existentes entre ambos cerebros, ¡y las han encontrado! Es un hecho científico probado que el cerebro del hombre y el cerebro de la mujer muestran diferencias observables. Pero, sin embargo, desde la neurociencia no se pueden deducir conclusiones ciertas a partir de esas diferencias.

Un hecho que lo impide es que, "*para empezar, las diferencias cerebrales entre los miembros del mismo sexo suelen ser superiores a las que hay entre los dos sexos*[35]*".* Lo cual rompe la dicotomía misma de análisis de dos grupos claramente diferenciados, es decir, los hombres y las mujeres[36]. Puesto que muchos hombres son claramente más parecidos a algunas mujeres que al resto de hombres y viceversa. Esto crea una única gradación en la que se sitúan, intercalados, hombres y mujeres en lugar de dos grupos homogéneos distintos claramente diferenciados.

Pero además, algunos de los argumentos clásicos que han sido interpretados tradicionalmente como la razón de la teórica superioridad masculina ni se han probado, ni tienen demasiada base. Lo mismo ocurre con los argumentos que actualmente pueden oírse en favor de la mayor inteligencia femenina, puesto que carecen de base científica. El ejemplo más paradigmático es el mayor tamaño estadístico del cerebro del hombre en comparación con el cerebro de la mujer. El mayor tamaño de este órgano parece mucho más relacionado con la mayor corpulencia corporal estadísticamamente comprobada del varón que con ninguna otra cosa. Además, el tamaño, por sí mismo, no es indicativo de nada. El hecho de que en el reino animal hay cerebros mucho mayores con menores prestaciones es una demostración palpable de ello. No existe relación directa entre tamaño y capacidades intelectuales[37].

Desde el Instituto MIND de Alburquerque (Nuevo México) han llegado a la misma conclusión: las diferencias biológicas no suponen ninguna desigualdad intelectual. Tal como explica el profesor de neurología pediátrica de la Universidad de California e investigador Richard J. Haier tras estudiar la inteligencia humana y el cerebro en los últimos veinte años: "estamos tratando de delimitar las diferencias físicas, aunque cabe aclarar que no tienen un reflejo sobre el cociente intelectual[38]" Afirma además, *"Es muy importante que no dejemos que la certeza de la diferencia pueda ser malinterpretada, los cerebros del hombre y la mujer trabajan de formas diferentes para conseguir el mismo resultado. Las*

características morfológicas son diferentes, pero las habilidades son las mismas. No hay controversia posible: en las habilidades intelectuales, hombre y mujer son iguales; y hay otras en las que uno de los dos sexos es superior al otro y viceversa. No hay afirmaciones extremas como que los hombres, en general, son buenos en matemáticas[39]*".*

Así, las conclusiones científicas basadas en el análisis de las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres llegan a una clara conclusión: estas diferencias existentes estadísticamente no tienen un reflejo sobre el cociente intelectual. No importa que los hombres tengan más materia gris cerebral y las mujeres mayor número de conexiones –materia blanca– puesto que no implican ninguna diferencia de cociente intelectual.

Cuando esto lo llevamos al ámbito educativo realizando estudios de campo y análisis científicos minuciosos sobre los resultados escolares llegamos a la misma conclusión. Los resultados de los últimos datos de PISA 2006 lo confirman. Citando datos de Cataluña[40] comprobamos que la diferencia de rendimiento entre chicos y chicas en aspectos científicos no es significativa a pesar de las posibles diferencias orgánicas entre el cerebro de ambos. En concreto, y cito textualmente [41]: *"En competencia científica, las diferencias en función del género son mucho más pequeñas que en matemáticas y comprensión lectora, y varían ligeramente según los países sin un predominio claro a favor de los chicos o de las chicas".*

Quiero, remarcar aquí que –tal como acabo de recoger en la cita anterior– las variaciones son ligeras y en función de los países. **Por lo tanto, parece que, en lo que se refiere al éxito escolar, aunque las diferencias biológicas cerebrales existan y estén demostradas y estudiadas, estas diferencias pasan a un segundo plano y lo cultural prevalece respecto al fracaso escolar.**

Debemos, en consecuencia, centrarnos en la forma como abordamos culturalmente la diferencia de ser hombre o mujer, en la identidad de género. Ahí radica, por lo que parece, la causa explicativa de la gran diferencia de éxito escolar entre chicos y chicas en este momento concreto de nuestro país.

No niego las diferencias biológicas existentes y demostradas por la ciencia, sino que remarco que lo cultural, la autopercepción de lo que quiere decir ser chica o ser chico tiene mucha mayor relevancia y

capacidad explicativa del fracaso escolar que las diferencias biológicas. En palabras de R. Dawkins: *"los genes nos crean, pero no nos controlan*[42]*" .* O en palabras de Elisabet Butler[43] podemos decir que hoy día, en una realidad altamente construida socialmente, es más cierta que nunca la afirmación *"biología no es destino"*.

Riesgos evidentes y orientaciones docentes concretas

Esta investigación no puede estar completa hasta añadir los riesgos evidentes que se corren al interpretar erróneamente los datos que aquí he expuesto. En mi opinión hay grandes posibilidades de malinterpretar lo hasta aquí expuesto y llegar a conclusiones erróneas.

Sin embargo, advertir de estos riesgos rompería la línea metodológica seguida hasta ahora y que se ha basado, fundamentalmente, en datos y estudios científicos. No deseo que estas advertencias, que necesariamente las realizaré desde unos valores concretos, empañen la solvencia de lo expuesto hasta ahora.

Por este motivo, he añadido un anexo con un apartado sobre los riesgos posibles al final de esta investigación. Les invito a leerla como una parte imprescindible de esta investigación, aunque metodológicamente distinta. Espero que también les sea útil.

Del mismo modo, les invito a leer un segundo apartado en el anexo que viene a continuación. Este segundo apartado son orientaciones para los centros docentes que, espero, también sean de mucha utilidad.

Se exponen en líneas generales y de forma esquemática una serie de acciones concretas para impulsar, en la práctica, una acción coeducativa eficaz contra el fracaso escolar.

Mi experiencia de veintidós años dentro de un aula, así como mi historial como formador docente en seminarios, cursos, escuelas de verano y similares, así como mi pasada experiencia como profesor de magisterio en la Universidad Ramon Llull-Blanquerna, me hacen pensar que estas orientaciones pueden ser muy útiles en el día a día en el aula. Les invito a leerlas para tener una visión más completa de esta investigación.

Hipótesis y conclusiones finales

Durante años hemos tenido los datos delante nuestro y, sin embargo, hemos sido ciegos para verlos. No hemos sabido interpretarlos. Durante años los datos nos han estado hablando a voz de grito, diciéndonos que las expectativas de género, la identidad de género, eran claves para incrementar el éxito escolar. Sin embargo, durante años el tema de la "coeducación", el tema del "género" ha sido siempre considerado un tema menor en el sistema educativo cuando, con los datos en la mano, p**arecen ser la clave para impulsar una mejora notable en nuestros centros.**

Quiero remarcar que aquí utilizo como sinónimos estrategia de género y coeducación. Además quiero advertir que **no debemos reducir el significado del término coeducación a la educación mixta, ni a las acciones que dirigimos únicamente hacia el género femenino, sino a aquellas que incluyen a éstas y, además, incorporan acciones específicas para transformar también los estereotipos masculinos.**

Por tanto, la hipótesis que propongo es que **una estrategia de género consciente no sólo va a tener un efecto positivo en las chicas** al incrementar todavía más un tipo de acción que ya está dando resultados extraordinarios para ellas, sino que **también va a beneficiar a los varones en el sistema educativo.**

Y, todavía más, incorporando una estrategia de género explícita a las escuelas **se beneficiará a todas las clases sociales:** desde la clase alta, hasta las clases obreras y agrarias. Pero –y esto creo que es muy importante– l**as mejoras serán mucho más intensas en los grupos sociales más desfavorecidos.** Una acción coeducativa

consciente incrementará la justicia social, así como la cohesión de nuestra sociedad.

Al inicio de esta breve investigación apuntaba que la clase social es clave para predecir el fracaso escolar, cosa que resulta evidente observando los datos ofrecidos en el mismo. También hemos indicado que e**l factor género es el único sobre el cual el profesorado puede incidir para producir una mejora escolar elevada, incluso de dos dígitos.**

Aunque, para ser honesto, debo poner sobre la mesa una reserva importante: el **éxito académico estará mucho más asegurado cuando socialmente se realicen acciones de género explícitas hacia las mujeres y hacia los hombres**[44]. **Sin el apoyo general y social al tema del género, el éxito escolar puede estar en peligro.** Necesitamos una acción de género que incluya a toda la sociedad y que realice acciones concretas para empoderar a las mujeres y para potenciar masculinidades alternativas. Sin estas acciones concretas, reales y globales para toda la población dejaremos a la escuela sola y lo tendrá mucho más difícil para tener éxito. La escuela debe tener el apoyo de toda la sociedad. Mantengámonos alerta: nuestro futuro depende de ello.

Aplicar una política de género consciente promete beneficios tanto para quienes ya gozan de ellos como para los que todavía no lo hacen.

La conclusión a la que creo todas las lectoras y lectores habrán llegado tras observar los datos es evidente: **el género no es un tema más en el mundo educativo, sino la respuesta que ahora necesitamos para disminuir el fracaso escolar.** Será necesario que se implementen acciones educativas de género conscientes. Los datos son alentadores. ¿A qué estamos esperando?

ANEXO

Introducción al anexo

Los dos apartados de este anexo ofrecen informaciones de mucha importancia para completar la investigación que los precede. Se han estructurado en un apartado separado por motivos metodológicos: aquí realizo propuestas y reflexiones basadas en mi experiencia y en mis valores, mientras que la investigación anterior se basaba en estudios científicos y datos cuantitativos claramente comprobables.

Mantengo la esperanza, sin embargo, de que también estos dos apartados les sean de una gran utilidad y les ofrezcan un marco de reflexión útil para la acción.

Algunos peligros de los que hay que advertir

Creo que los datos que he aportado anteriormente son claros y demuestran que el único camino rentable y posible para incrementar el éxito escolar es implementar acciones de género activas en los centros escolares con políticas comunes para todo el alumnado y políticas específicas para chicas por un lado y para chicos para otro. Los otros factores que producen fracaso escolar (la reducción de las diferencias entre clases sociales y el incremento del gasto en educación) son inabordables por la comunidad escolar, o bien son poco relevantes respecto al fracaso escolar, como es el caso de la metodología[45].

Sin embargo, existe el peligro evidente de interpretar equivocadamente estos datos y llegar a conclusiones erróneas. No se trata solamente de una intuición personal, sino de la deducción evidente al leer diversos informes y artículos.

Olvidar a las chicas

Uno de los principales peligros es pensar que ahora los únicos que necesitan ayuda son los chicos. Esta conclusión errónea sería terriblemente injusta para con las chicas, puesto que éstas siguen necesitando un apoyo decidido para ocupar el lugar que socialmente les corresponde.

Debemos ser conscientes de que cualquier acción útil deberá dirigirse explícitamente, como mínimo, a tres ámbitos de acción: acciones generales para toda la comunidad escolar, acciones dirigidas a las chicas y acciones dirigidas a los chicos.

No debemos caer en el error de que las chicas ya han mejorado lo suficiente y dejar de incidir sobre ellas. Al contrario, estos datos sugieren que una incidencia más consciente mejorará todavía más los resultados. No hemos tocado techo y, si seguimos apoyándolas, obtendremos mejores resultados.

Sin embargo, algunos estudios parecen olvidar esto y reclaman que se atienda únicamente –o de manera preferente– a los chicos. Estoy de acuerdo en que actualmente no existen políticas de género dedicadas a los chicos y que impulsarlas es una prioridad. Pero ello no debe hacernos olvidar que las chicas siguen necesitando nuestro apoyo puesto que la sociedad es patriarcal y, por tanto, sin apoyo quedarían relegadas a un segundo plano[46].

Necesitamos encontrar una forma de actuación que incluya a ambos géneros de forma equilibrada para que ambos puedan llegar a una plena realización.

El determinismo biológico

Ahora sabemos que las diferencias biológicas existentes entre hombres y mujeres no implican una diferencia en su rendimiento intelectual potencial. Sin embargo, existen algunas personas que siguen pensando que la biología es determinante y que no hay nada que hacer. Esto se puede pensar tanto a favor de las chicas como en su contra, y lo mismo con los chicos. A veces se usa para explicar que las chicas no son buenas en matemáticas o educación física o que los chicos no lo son en lenguaje o arte.

Aunque ahora sabemos que esas afirmaciones no tienen base científica que las sustente, sino todo lo contrario, podemos plantearnos qué sucedería si ello fuese así.

Aunque resultase cierto que las chicas tuviesen más dotación para la lengua que los chicos ¿deberíamos darlos por perdidos o sería una obligación social asegurarnos de que se les ofrece todo lo posible para superar esa dificultad?

Aunque fuese verdad que las mujeres tienen una menor facilidad para aspectos científicos, matemáticos y espaciales ¿debemos abandonarlas a su suerte o, por el contrario, debemos procurar dar mayor énfasis a este tema para que puedan conseguir también una formación adecuada en estas áreas?

O en el caso de la violencia teóricamente más innata en los chicos ¿debemos potenciar y permitir el uso de esa violencia puesto que algunos la califican de "natural"? ¿O debemos plantearnos acciones para reconducirla de una forma socialmente positiva?

Creo que las personas que lean estas reflexiones se darán cuenta de que **las explicaciones biológicas pueden ser más o menos útiles para comprender el punto de partida, pero que no deben modificar nuestra acción educativa y social.**

De hecho, la raza humana cuenta con la cultura para transcender los límites puramente biológicos y es una obligación política y social procurar que las predisposiciones biológicas no se potencien, ni generen conflictos sociales evitables. Creo que debemos dejar de lado

los teóricos límites biológicos –por otro lado inexistentes científicamente en cuanto a capacidades intelectuales– y concentrarnos en eliminar sus consecuencias. Podemos tener la certeza de que luchar contra estas consecuencias va a beneficiar tanto a los chicos como a las chicas.

Por otro lado, quiero dejar constancia de toda la literatura feminista[47] que demuestra que gran parte de las actuales diferencias entre hombres y mujeres son socialmente construidas[48] o, como mínimo, socialmente potenciadas a partir de una base propicia. La preparación para el cuidado que las chicas reciben desde pequeñas a través del juego simbólico (muñecas, casitas, utensilios del hogar...) sería una muestra clara. También el animar a jugar a pelota a los chicos y a defenderse físicamente ante cualquier agresión en el colegio –ya desde la guardería– sería otra forma concreta de ejemplificarlo.

Lo importante es darse cuenta de que es indiferente que estemos genéticamente predispuestos a unas u otras cosas según seamos hombres o mujeres; lo relevante es decidir si socialmente estamos dispuestos a facilitar que cada persona llegue a su máximo potencial al margen de su punto de partida. ¿Nuestro objetivo social debe ser potenciar las diferencias o, por el contrario, partiendo de la diversidad y del derecho a ser diferentes, reducir las desigualdades? ¿Debemos potenciar la expresión de la violencia o debemos, por mandato social, educar para la cooperación y el entendimiento al margen de la predisposición biológica de cada persona? ¿Deberíamos aceptar una teórica inferioridad de las mujeres en matemáticas y ciencia, así como la de los varones en lenguaje o, por el contrario, debemos procurar que ambos géneros sobrepasen ambas dificultades?

Creo que **socialmente sólo tenemos una opción: asegurarnos de que todas las personas lleguen a su máximo potencial, al margen de su punto de partida.** Esta certeza cierra la puerta al conformismo determinista con argumentos morales y nos impulsa a actuar con mayor conciencia. Por tanto, desde esta perspectiva las acciones de género y coeducación también resultan imprescindibles para que tanto niñas como niños lleguen a su máximo. De hecho, no debemos creer que potenciar las diferencias y la diversidad está reñido con la reducción de las desigualdades. Pero tenemos que ser conscientes que esto sólo puede hacerse de forma consciente. En caso contrario, lo mayoritario tenderá a fagocitar lo minoritario y a subyugarlo y dominarlo.

Individualizar o "psicologizar" lo social

Otro peligro será hacer caso a los que quieren *"psicologizar"* esta realidad social y **pretender que es un problema psicológico individual**[49]**.** Esto ya empieza a suceder en ciertos supuestos expertos que hablan del síndrome DEM[50] o Síndrome de Desadaptación Escolar Masculino[51].

No es cierto que haya un nuevo desajuste psicológico masculino que sufran solamente algunos escolares. No se trata de un tema escolar como el nombre de este pretendido síndrome nos pueda hacer entender, sino de una realidad social de gran calado que debe abordarse en su complejidad y globalmente. Pretender que el problema es solamente un síndrome escolar es reducirlo a una de sus consecuencias pero ignorar sus causas profundas. Invito a las lectoras y lectores que deseen tener una visión global del tema de la masculinidad machista como problema global (económico, social, laboral, familiar, escolar, vial, sanitario, etc., a leer el libro Transformar a los Hombres: Un Reto Social[52].

Para ilustrar brevemente esta complejidad y demostrar que no es un tema escolar sino global podemos citar algunas cifras[53] sin intención de ser exhaustivos: más del 90 % de la población penitenciaria española está formada por varones, el 93% de las violencias de género en la pareja están protagonizadas por hombres, los abusos sexuales y violaciones son realizadas en su inmensa mayoría por hombres, más del 70% de los accidentes de tráfico por imprudencia los cometen los varones, y así un largo etcétera.

Por lo tanto, **no estamos ante un tema escolar individual o un tema que deba abordarse psicológicamente, sino de algo que debe abordarse sociológicamente y en todos los ámbitos sociales: familia, economía, política... puesto que es un tema social.** No permitamos que se reduzca a un tema individual.

La educación segregada

Hemos de ir con cuidado con otro peligro que a menudo se presenta vinculado a los anteriores: la defensa de las escuelas segregadas[54]. Muy a menudo se nos presentan como si la separación de sexos fuese beneficiosas "per se", como si el hecho de segregar al alumnado en colegios separados para chicas y para chicos ya implicase, de por sí,

una acción de género equilibradora y consciente. Me temo que muy a menudo no es así, sino más bien todo lo contrario.

Personalmente estoy en contra de la segregación permanente en escuelas distintas para chicos y chicas, del mismo modo que estoy en contra de la segregación en escuelas distintas para inmigrantes y locales, o para personas de raza blanca y personas de otra etnia...

Si los lectores y lectoras analizan los datos del éxito escolar, por ejemplo, de la cultura gitana y la comparan con la tasa de éxito de la cultura paya comprobarán que la población gitana tiene una tasa de fracaso muy elevada. ¿Debe ello llevarnos a separar a los gitanos en centros propios, incluso argumentando que es por su propio bien? ¿O debemos intentar comprender lo que ocurre y evitar su guetificación y que el sistema escolar los excluya implícitamente?

En la Sudáfrica del apartheid, la separación escolar de las razas era una realidad que se apoyaba en el distinto rendimiento, modo de maduración y necesidades culturales que, supuestamente, tenían ambas razas. ¿Creemos, realmente, que la separación es la manera adecuada de potenciar la cohesión social y de reequilibrar las posibles desigualdades?

Creo que **resulta evidente que separar a las personas por su raza, por el color de la piel o por su rendimiento escolar conlleva graves peligros. Esto también es así en el caso del género.**

Las escuelas segregadas pueden sugerirnos que su acción busca el beneficio de unas chicas y unos chicos concretos, pero creo que parte de premisas falsas y que puede tener consecuencias muy negativas. Claro que en muchos de estos centros escolares se exhiben buenos resultados académicos como si fueran fruto de la segregación, pero, en general, los buenos resultados obedecen más a la clase social elevada a la que pertenece el alumnado que al hecho de que hagan una educación de género sana y consciente.

Además, gran parte de estas escuelas tienen un ideario de igualdad entre los géneros muy dudoso, pues muchas de ellas pertenecen a congregaciones religiosas católicas muy conservadoras que –por

definición y de facto– niegan la igualdad entre hombres y mujeres en su seno[55]. Partiendo de esta premisa, veo difícil que sean transmisoras de una verdadera equidad entre hombres y mujeres tal como se entiende este concepto entre la sociedad civil mayoritaria[56].

Aquí cabe añadir otra consecuencia de esta visión marcadamente conservadora y ultracatólica que muchas escuelas segregacionistas defienden, y es la deficiente educación sexual que se ofrece a su alumnado. En muchos de estos centros, donde debería abordarse con sensibilidad y comprensión la educación sexual del alumnado, puesto que la adolescencia es el momento de la eclosión de la sexualidad humana, se tiende a moralizar más que a educar. Por tanto, muy a menudo se tiende a ignorar explícitamente –aunque parezca una contradicción en términos– las múltiples realidades de la sexualidad humana más allá de lo reproductivo, lo médico-sanitario y la relación monogámica heterosexual bajo el matrimonio. **Esta opción "educativa" conlleva, necesariamente, mucho sufrimiento a numerosos y numerosas adolescentes que despiertan hacia una sexualidad sana, pero no ortodoxamente católica.** En especial debemos tener presentes a la minoría de adolescentes que despiertan a su homosexualidad, bisexualidad o transexualidad a finales de primaria y a lo largo de la secundaria y que son doblemente discriminados puesto que no sólo se silencia su realidad sino que, muy a menudo, no se hacen acciones para impedir la homofobia reinante en los centros[57].

En este punto merece la pena recordar que, como mínimo en Cataluña, existe una persona del consejo escolar del centro que debe ser la persona referente en coeducación –para coordinar y impulsar una acción coeducativa y de género en el centro que, tras esta investigación, espero que pase a ser prioritaria– para lograr la igualdad entre chicos y chicas y, a la vez –y esto merece la pena ser remarcado en este punto de la reflexión– para luchar contra la homofobia.

Personalmente temo que este trabajo de género consciente y global no se hace –ni desea hacerse– desde la mayoría de los centros segregacionistas, y que, por tanto, no realizan una verdadera tarea coeducativa. Aunque consigan buenos resultados académicos entre su alumnado, estos se deben más a la elevada extracción social del mismo que a una acción de género consciente y socialmente útil.

Las acciones coeducativas complementarias, parciales y optativas

El argumento básico que se deduce de esta investigación es que la coeducación es positiva, sobre todo, porque favorece un tratamiento de género efectivo y ello reduce el fracaso escolar.

Sin embargo, la actual situación de los centros escolares ignora esa realidad y se considera la coeduación, en el mejor de los casos, como algo complementario. Por lo tanto, la acción coeducativa no ocupa la centralidad escénica que se merecería en la lucha contra el fracaso. Mientras la coeducación, es decir, la acción decidida y consciente sobre los valores de género[58] (o lo que se espera de nosotros en tanto que mujeres y hombres), no esté en el centro del ámbito escolar será imposible incrementar el éxito escolar. **El considerar "complementario" todo lo relativo a la coeducación es, hoy en día, uno de los obstáculos para reducir el fracaso escolar.**

El segundo error es tener una visión parcial de la coeducación. Gran parte de los centros que se plantean acciones coeducativas no diseñan acciones comunes para toda la comunidad (alumnado, profesorado y familias), ni señalan actuaciones diferenciadas a implementar hacia las chicas y hacia los chicos, hacia las docentes y hacia los docentes, hacia los familiares varones y hacia las familiares mujeres. Mientras no se impulsen acciones conscientes que incluyan a toda la comunidad con acciones específicas y distintas para cada género –puesto que parten de posiciones sociales diferentes–, los avances serán parciales. Este es, pues, otro gran obstáculo hacia la reducción del fracaso escolar: las acciones coeducativas parciales. Tratar igual a las personas que parten de puntos distintos es perpetuar la desigualdad.

El tercer gran error que en este momento se comete, especialmente desde la administración, es permitir que las acciones coeducativas conscientes, centrales y completas que deberían abordarse obligatoriamente sean una decisión optativa de cada centro escolar.

Igual que no puede permitirse que cada centro decida si enseñará o no matemáticas, tampoco debería permitirse que los planes de coeducación fueran optativos. Si la matemática fuese optativa, abocaríamos a nuestro país al fracaso. También lo estamos abocando al fracaso si no

conseguimos que la principal forma de incrementar el éxito escolar –y por lo tanto de reducir el fracaso– esté presente y sea real en todos y cada uno de los centros docentes de nuestro país.

Pretender que los equipos docentes tienen potestad de realizar tales acciones si lo ven conveniente es cargarles con la responsabilidad y la culpabilidad –si no lo hacen- de carecer de una comprensión global de las causas del fracaso escolar que son responsabilidad de la administración educativa. La administración no puede deshacerse de esa responsabilidad echándola sobre los equipos docentes, del mismo modo que tampoco sería admisible que se deshiciese de la responsabilidad de que en algunos centros no se impartiese ciencia, lenguaje o matemáticas.

Cualquier tiempo pasado no fue mejor

Es cierto que el fracaso escolar podría ser mucho menor y que, actualmente, tiene rostro de varón. Pero hoy estamos mucho mejor que hace unos años. Pensar que los varones son hoy un problema muy superior al que era hace dos decenios es no comprender que lo que ha cambiado es el contexto social y que, a pesar de lo que opinemos, el éxito escolar masculino, a pesar de ser tan claramente mejorable, fue mucho peor en el pasado. Cualquier tiempo pasado no fue mejor.

Aunque es cierto que, por ejemplo, el 34,2% de los varones abandonan los estudios secundarios cuando acaban la etapa obligatoria frente al 23,5% de las mujeres, que sólo un 36,6% de los varones ha conseguido un título universitario en los últimos años, mientras que sí lo ha conseguido un 50% de las mujeres. Aunque también es cierto que la mayoría de los conflictos violentos en los institutos están promovidos por varones y que la mayoría de personas expulsadas de los institutos son varones, por poner un ejemplo, **no debe pensarse que esto significa que ahora estamos –al menos en lo referente al éxito escolar– mucho peor que antes. Todo lo contrario.**

Aunque existe una corriente –en mi opinión muy peligrosa– que interpreta de este modo los datos que se tienen al respecto, es falso pensar que en los últimos decenios se está produciendo un fracaso escolar

masculino progresivo, o que se está produciendo una reducción del total de varones con titulación. Bien al contrario, el aumento del éxito escolar entre los varones es evidente en los últimos decenios. Mientras que en 1977 sólo el 28% de los varones entre 19 y 20 años tenía el bachiller, en 1987 y 1991 lo obtuvo el 31% y 30% respectivamente. Las cifras, sin embargo, se disparan claramente a partir de 1996 sitúandose más allá del 43%. Por lo tanto, también la mejora experimentada por los varones como conjunto es importante.

Es evidente que en este momento queremos mejorar todavía más el éxito escolar de los chicos varones y reducir el fracaso escolar actual. La gran suerte que tenemos es haber comprobado que las chicas demuestran que es posible conseguirlo. Hemos comprobado que ellas constituyen un grupo social que demuestra que es posible incrementar rotundamente el éxito escolar. Nuestro objetivo debe ser incrementar el éxito escolar entre las chicas e igualar al mismo tiempo el de los chicos. No existen motivos objetivos para que esto no sea posible, sino todo lo contrario. Lo que ha ocurrido con las chicas –su espectacular mejora– demuestra que el cambio es posible, sólo necesitamos ponernos en marcha.

Ejemplo de propuestas prácticas

No desearía dar por terminado este estudio sin añadir un breve anexo sobre la manera como pueden plasmarse estas acciones coeducativas y de género que defiendo en el día a día escolar y que sirva de referente a los y las docentes, así como a las administraciones y a cualquier persona interesada.

Aunque la forma como esta acción educativa debe llevarse a cabo formará parte de otra publicación que espero poder escribir en un futuro próximo en colaboración con algunos centros escolares, ofreceré unas breves pistas para que puedan servir de primera orientación[59]. Estas mismas propuestas pueden adaptarse fácilmente también a los ámbitos de educación no formal: esplais, grupos de jóvenes, centros juveniles, etc.

Quiero remarcar que, consecuentemente a lo que se ha demostrado en el artículo, **debemos implementar acciones prácticas que**

incidan en las mujeres y en los hombres en nuestros centros escolares. Teniendo en cuenta que las mujeres parten de una realidad y los hombres de otra debemos planificar acciones de género para los hombres y acciones de género para las mujeres, además de aquellas que se implementen para ambos.

Sería una perversión pensar que las políticas de género sólo deben ir dirigidas a las mujeres. Sería afirmar que las mujeres deben cambiar, pero que los hombres están bien como están. Y ello es radicalmente falso. Los hombres debemos conquistar una nueva masculinidad positiva e igualitaria, una masculinidad no machista, no violenta, que no se centre sólo en el mundo laboral/social/político, sino que también dé valor a lo familiar y reproductivo y que no niegue la importancia de los sentimientos[60]. Por lo tanto, debemos exigir acciones educativas y políticas para toda la población general y políticas específicas tanto para mujeres como para hombres.

Pero centrándome únicamente en el ámbito educativo, he aquí unas primeras pistas que pueden ayudar a incrementar el éxito escolar.

Para la administración

- Promover acciones conscientes en función del género en todos los centros educativos. Del mismo modo que no resultaría adecuado que sólo algunos centros abordasen las matemáticas o la lectura, puesto que ello los abocaría al fracaso escolar, **tampoco podemos permitir que ningún centro escolar carezca de plan de acción coeducativo**, ya que ello aboca al fracaso escolar. **Es una obligación de la administración asegurar el adecuado diseño e implementación de los mismos.**

- **Incluir el tema de forma relevante en la formación inicial y continuada del profesorado.** Resulta sorprendente que el tema de la coeducación y el género sea un tema tangencial en la formación de los y las docentes cuando es uno de los factores más explicativos que existen de lo que ocurre en un aula. Explicativo respecto al éxito académico, respecto a los valores dominantes, respecto a los problemas conductuales, etc. Por tanto, es imprescindible que

nuestros equipos docentes sepan leer tras los síntomas las causas de lo que realmente ocurre para poder incidir inteligentemente.

- **Aumentar el número de varones docentes en los inicios del sistema educativo,** especialmente en guarderías y educación infantil. En la actualidad el sistema educativo en guarderías, educación infantil y primaria está altamente feminizado. Ello puede llevar a algunos chicos a deducir erróneamente que el ámbito educativo es un espacio femenino y que lo académico no es masculino. Según algunos estudios[61] esto ya es algo que ocurre habitualmente a numerosos chicos. Debe ser cambiado.

- **Equilibrar el número de docentes mujeres y varones en los distintos tipos de estudios.** Resulta fundamental crear dinámicas para que las mujeres entren en mecánica, ingeniería, en informática... y que los varones se introduzcan en enfermería, magisterio o educación social, por poner algunos ejemplos. Uno de los grandes problemas de las profesiones del cuidado (docencia, enfermería, trabajo social, etc.) es que necesitan de varones que demuestren que el cuidado de las personas es también una misión masculina y, por otro lado, numerosas profesiones técnicas (mecánica, informática, defensa...) necesitan de modelos femeninos para equilibrarse.

Para toda la comunidad escolar

Percatarse de la importancia del género en la escuela para actuar en consecuencia. Resulta fundamental que cada escuela y cada centro educativo tenga un plan de actuación concreto que pueda llevar a cabo y evaluar llegado el momento para ir mejorándolo. Nos debemos a niñas y niños concretos, por tanto, debemos tener acciones concretas en todos y cada uno de los centros para ayudarles a ser al margen de los estereotipos sociales. El tema debe ser central en todos los centros, puesto que su relación con el éxito escolar es evidente.

Potenciar los valores masculinos de acción y los femeninos de cuidado en un diálogo fructífero. No se trata de imponer unos valores sobre otros, sino de incorporar lo mejor de unos y otras. Se trata de construirnos como personas completas, ya que ambos valores son imprescindibles.

Cuestionar los valores implícitos en los currículos tradicionales. A menudo los currículos son androcéntricos y deben ser revisados: desde los currículos de historia o de matemáticas hasta los de de arte y educación física, por poner ejemplos muy diversos.

Cuestionar el uso de los espacios de los centros. Por ejemplo, el de los patios donde un grupo reducido de alumnos, mayoritariamente varones, ocupa el centro del mismo con el fútbol en la mayoría de colegios del país marginando al resto del alumnado en los laterales. No se trata de una anécdota, sino de un mensaje sobre el tipo de valores que ocupan el centro de lo no académico...

Cuestionar la libertad de las elecciones de juegos, de libros, de asignaturas optativas, etc., y hacer un trabajo previo para que puedan escogerse desde la verdadera libertad más allá de los estereotipos y los prejuicios sociales. Si esto no se hace, resultará imposible que la rama de mecánica sea valorada como una verdadera opción por la mayoría de chicas o que cocina, peluquería o enfermería sea valorada como una opción válida por la mayoría de los chicos.

Trabajo conjunto de docentes y familias. Las familias y los equipos docentes desean lo mejor para las chicas y los chicos, por lo tanto, la colaboración facilitará que se obtengan más rápidamente los resultados deseados.

Explicitar y poner en duda los estereotipos tradicionales. Desde hace años, los valores tradicionales femeninos (sumisión, belleza física, estar en un segundo plano, realizarse en el matrimonio y la maternidad, dependencia afectiva de la pareja, dar apoyo al varón...) y los valores masculinos tradicionales (arreglar las cosas con un par de puñetazos, esconder los sentimientos, hacerse los fuertes, callar y aguantar, ser sostenedores del hogar, la sexualidad como una forma de demostrar la virilidad, no dar apoyo en el hogar, desentenderse del cuidado de las hijas e hijos...) han quedado obsoletos. Ahora no son modelos a imitar, sino el obstáculo para una plena realización personal y para una sociedad cohesionada y acogedora para todo el mundo. Animar al alumnado a identificar los valores obsoletos para construir su propia identidad más allá de los estereotipos es algo fundamental en educación. En esta línia puede ser importante animar a los y las adolescentes a incorporarse a redes sociales contra la violencia[62], a redes de personas libres, de

personas “piratas del género” que les ayuden a identificar estereotipos obsoletos y a construirse en libertad.

Visibilizar los distintos modelos de familias: las familias nucleares tradicionales, las monoparentales (maternas y paternas), las homopaternales, las homomaternales, las familias con adopciones... a través de los cuentos infantiles, el lenguaje, las imágenes, etc. de esta manera estaremos comunicando a las chicas y chicos que su familia es bienvenida, que ellos y ellas –sean del tipo de familia que sean– tienen cabida en nuestro sistema educativo. Nadie debería sentirse excluido. Me parece especialmente importante que las chicas y los chicos gitanos consideren la escuela como una escuela gitana útil y cercana y no como una escuela paya que se les impone.

Trabajar la educación afectivo-sexual de forma no sanitario-reproductiva, ni moralista. Teniendo en cuenta que el despertar afectivo-sexual es fundamental en la adolescencia, debería abordarse de forma personal y no sólo médicamente o de forma moralista. Ayudar a integrar las experiencias personales es fundamental en este momento. Por otra parte, resulta fundamental poner en evidencia a aquellas personas que construyen su identidad a partir de la misoginia y la homofobia, hay que ayudarles a construirse, no en contra de los demás, sino a favor de la propia realidad y la ajena.

Para los chicos

Facilitar y explicitar labores de cuidado de otras personas. Hacerlo de forma experiencial y, en la medida de lo posible, ayudarles a reflexionar sobre ello para que tomen conciencia y lo incorporen como un valor propio. La figura del padrinazgo en primaria puede ser una figura a explorar por las inmensas posibilidades que ofrece de imitación, de trabajo de la responsabilidad y del cuidado de otras personas. En secundaria, el compañero/a referente podría cumplir perfectamente esta misma función.

Potenciar la introspección y el propio autoconocimiento. Para que puedan reconocer internamente su riqueza y valorar de este modo un mundo interno que casi nunca se les ha ofertado como un espacio

propiamente masculino. Enriquecer el vocabulario personal para poder detectar y comunicar los distintos sentimientos es también clave con los varones.

Potenciar la reconciliación, expresión y gestión de las propias emociones como una habilidad fundamental en las relaciones sociales. Educar la inteligencia emocional como un eje básico para una sociedad futura mejor que la que ahora tenemos.

Potenciar relaciones de amistad basadas en lo personal y no sólo en las actividades para situar el valor de las relaciones y del cuidado en el centro de la vida de los chicos. Producir es importante, pero las personas son más importantes que los resultados y los productos. Esto debe vivirse de forma consciente y decidida desde el inicio de la escolaridad (y, obviamente, en la familia si es posible).

Erradicar la misoginia y la homofobia como formas socialmente aceptables de expresar la masculinidad. La masculinidad no debe construirse en contra de nada, ni de nadie. La masculinidad igualitaria se nutre de su propia fuerza, sus propias emociones y sus propios valores, no necesita de la opresión a los y las diferentes (tradicionalmente mujeres y personas homosexuales, aunque ahora también personas inmigrantes y de otras culturas) para construirse con seguridad. Ayudar a los chicos a amarse y conocerse a sí mismos por lo que son, sin necesidad de ser a partir de la agresión a los y las diferentes.

Ofrecer modelos de masculinidad positivos. Es imprescindible volver a explicar la historia para dar lugar a hombres valientes, pero conectados con sus sentimientos como Luther King o Gandhi. Los adolescentes necesitan de modelos para fantasear sobre su identidad y su futuro. Ofrezcámosles modelos positivos a los que emular, explicitemos el valor de los hombres disidentes de los valores violentos del patriarcado.

Repensar el currículo Por ejemplo, evitar centrar la explicación de la historia en grandes reyes, conquistadores o similares que puedan ser modelos de masculinidad violenta. Basarse en los cambios que realmente explican la historia: cambios técnicos, sociales, culturales, ideológicos, organizativos, etc. Otro ejemplo: incorporar en la educación física y en pie de igualdad la flexibilidad, el ritmo o la expresión corporal,

y evitar que los deportes como el fútbol o el baloncesto sean espacios de enfrentamiento, sino de colaboración y ayuda mutua para obtener objetivos comunes[63].

Potenciar la no-violencia como forma de expresar la masculinidad. Debemos transmitir a los adolescentes que la violencia es el recurso de los que han fracasado. Todos los chicos adolescentes deben unir en sus mentes la idea de que violencia es sinónimo de fracaso. Ser hombre o ser masculino debe ser algo realmente opuesto a usar la violencia.

Trabajar la cooperación y superar la competición como forma de autovalorarse. Conseguir que la estructuración de la escuela les permita vivir relaciones de cooperación y ayuda mutua. Los grupos cooperativos, los proyectos de trabajo, las webquest y muchos otros enfoques pedagógicos deben tener cabida aquí siempre que se explicite que se usan para ir más allá de lo académico y que se anime a los chicos a vivir su masculinidad de una forma cooperativa y positiva.

Trabajar las diferencias como formas que nos enriquecen. Es fundamental porque muchas veces los adolescentes varones tienden a agredir ante el miedo a lo diferente.

Explicitar qué quiere decir ser un hombre completo hoy día y animarlos a llegar a serlo. Explorar los estereotipos masculinos y cuestionarlos.

Para las chicas

Utilizar un tipo de lenguaje que no las invisibilice. Usar un lenguaje no sexista es una obligación moral, del mismo modo que evitar los chistes machistas o racistas. No se trata de una forma de comunicación que esté de moda actualmente, sino una forma de visualizar que todas y todos existimos en igualdad con nuestras propias diferencias. El lenguaje es una forma implícita de generar una visión determinada del mundo. Por este motivo utilizar un lenguaje inclusivo y no sexista es algo imprescindible para alcanzar una sociedad igualitaria.

Ofrecer un currículo que no sea androcéntrico. Tenerlo siempre presente y procurar que ni los ejemplos, ni la evaluación, ni los textos, ni otras actividades excluyan los saberes femeninos. Debemos, por ejemplo, incluir en el currículo las aportaciones de las mujeres en literatura, en ciencia, en matemática, en arte, en el área de educación física, en química...

Ofrecer referentes positivos en todas las áreas. Una consecuencia práctica de lo anterior es ofrecer a las alumnas y a los alumnos referentes positivos de mujeres como, por ejemplo l la política Clara Campoamor, la premio Nobel de la Paz Rigoberta Menchú, la filósofa Simone Weil, la pedagoga María Montessori, la matemática pitagórica Teano, y un largo etcétera. Tener la posibilidad de reflejarse en mujeres que han sido y son referentes positivos es algo fundamental para las chicas adolescentes y todavía más importante para las chicas que pertenecen a culturas minoritarias habitualmente tildadas de machistas como las chicas gitanas o musulmanas. Descubrir que existe, por ejemplo, un feminismo árabe, las empodera y les abre la posibilidad de seguir siendo ellas mismas y, a la vez, luchar por su propia libertad.

Trabajar para que no se valoren en función de lo físico y la belleza como eje principal. Evidenciar la manera como la publicidad, los cuentos, la literatura y los medios de comunicación hacen que las chicas se valoren por su belleza física y romper con esa dictadura. Integrar, en la medida de lo posible, este trabajo dentro del currículo ordinario: en lenguaje o en plástica, por ejemplo, ofreciendo así un ejemplo de educación crítica y liberadora.

Desenmascarar el coste del amor romántico que las hace dependientes. Trabajar el concepto de amor como un sentimiento de unidad y colaboración con los demás que puede expresarse de distintas formas, pero que nunca debe exigirnos dependencia, ni sumisión, ni debe ponernos por detrás del interés de otra persona. Desenmascarar los cuentos tradicionales, el cine, la literatura, la música, la publicidad, etc., cuando nos inducen a pensarnos como mitades incompletas en busca de una pareja que, hipotéticamente, dará sentido a nuestra vida y nos completará. Comprender que ya somos personas completas y vivir el amor como una forma de aportar algo útil y hermoso al mundo desde nuestra propia libertad.

Potenciar su presencia en el centro de todos los espacios, incluido el patio y el aula. Facilitar a las chicas que recuperen el patio, que vuelvan a ocupar libremente los espacios deportivos de los centros[64], que vuelvan a sentir como propios todos los espacios y a ocuparlos en igualdad con los chicos.

Desarrollar estrategias de comunicación asertivas. Si ayudamos a las chicas a recuperar los espacios, a quererse a sí mismas, a tener sus propios ideales, a ocupar todos los espacios que hasta ahora les han sido vedados se encontrarán con obstáculos. Por lo tanto, deberemos ofrecerles estrategias asertivas de comunicación que les ayuden a defender sus posiciones y a usar de la energía cuando sea necesario. Las chicas deben recuperar también como propia la energía combativa para expresarse asertivamente –aunque sin violencia– cuando sea necesario.

Trabajar para que integren estrategias de detección de discriminaciones y se sientan capaces de defender sus derechos de manera asertiva. Uno de los principales peligros actuales es que las discriminaciones queden tan camufladas que pasen desapercibidas. Ayudar a que las visualicen y puedan enfrentarse a ellas las convierte en más lúcidas y más libres. Además es una manera de que las generaciones actuales dejen un mundo mejor a las generaciones futuras, una muestra de solidaridad intergeneracional.

Espero que estas propuestas, brevemente esbozadas a la espera de publicar una propuesta básicamente dirigida a las y los docentes de este país, puedan ser de utilidad para los centros docentes que deseen empezar a implementar acciones coeducativas concretas.

El autor

Daniel Gabarró Berbegal (Barcelona 1964), maestro, psicopedagogo, licenciado en humanidades, diplomado en dirección y organización de empresas y exprofesor de la Universidad Ramon Llull. Combina la docencia y la formación con la investigación. En los últimos años se dedica a investigar sobre temas de género, identidad masculina, educación y diversidad.

Habitualmente ofrece formación, asesoramiento y conferencias sobre estos temas en diversas instituciones: Universitat de Lleida, Universitat de Barcelona, Diputació de Barcelona, Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Ayuntamientos, Consejos Comarcales, Asociaciones, Seminarios, Congresos, etc.

Ha publicado diversos materiales sobre temas educativos: técnicas de estudio, lenguaje, técnicas de investigación, didáctica de la ortografía, evolución moral... entre otros.

Pueden localizarlo a través de cualquier buscador de internet o directamente a través de su página web: www.danielgabarro.cat

Bibliografía

BEAUVOIR, S; (1999); **El segundo sexo**; Madrid; Cátedra.

BUTLER, J.; (1998); **Marxism and the merely cultural**; revista New Left Review; número 227; páginas 29-36

BARRAL, M. J.; FERRUS, A.; **Cerebro de hombre, cerebro de mujer**; diario El País; 21 de marzo de 2206

CALERO, J.; (2008) **¿Es realmente irrelevante el gasto educativo?**; diario El País; 31 de marzo de 2008.

CARABAÑA, J.; (2001); **De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares; revista Tempora**; número 4; páginas 37-62.

CARABAÑA, J. (2006); **El 'Informe PISA', mala guía para la LOE**[65]; El País ; 6 de marzo.

CHASNOFF, D. (2001); [vídeo]; **És fonamental : parlar de l'homosexualitat a l'escola**; Barcelona; Fundació Serveis de Cultura Popular.

CHECA, O. (2007); **Coeducació i Educació Física. Una proposta didáctica per a la sensibiltització i la formació del professorat**; no publicado[66].

DAWKINS, R.; (2002); **El gen egoista;** Barcelona; Salvat.

FERRER, F. (director), CASTEL J.L. y VALIENTE, O.; (2009); **Equitat,**

excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada; Barcelona; Mediterrània[67].

GABARRÓ, D.; (2007); **Reconstruir la identitat masculina: una necessitat política;** Barcelona; El Clavell.

GABARRÓ, D.; (2010); **Buena ortografía sin esfuerzo para docentes;** Lleida; Boira Editorial[68].

GABARRÓ, D.; (2010b); **Transformar a los hombres un reto social;** Lleida; Boira Editorial[69].

HAIER, R.J (2008); **Tal vez la mujer necesita menos cerebro para igual inteligencia;** diario El País, 22 de octubre de 2008.

GUASCH, O.; (2006); **Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género**; Barcelona; Bellaterra.

LOMAS, C. (comp.) (2004); **Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación;** Barcelona; Paidós.

NARANJO, C.; (2009); **Sanar la civilización**; Vitoria; La Llave.

MARÍ-KLOSE, P. (direcció); (2009); **Informe sobre l'exclusió social a Espanya 2009**; Barcelona; Fundació Caixa Catalunya[70].

MARCHESI, A.; (2005); **Qué será de nosotros los malos alumnos;** Madrid; Alianza Editorial.

MARTÍNEZ, J.S.; (2007a); **Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas;** Revista de Educación; número 342; páginas 287-306[71]

MARTÍNEZ, J.S; (2007b); **Fracaso escolar, clase social y política educativa; revista El Viejo Topo**; número 238; páginas 44-49[72].

MUÑOZ, M.; (2009); **El valor añadido en educación y la función de producción educativa; Avances en Supervisión Educativa**; número 10; en línea[73].

OCDE (1998); **Overcoming failure at school**; OCDE; París[74].

OCDE (2005); **School factors related to quality and equity.** Results from PISA 2000; OCDE; París[75].

OCDE (2009); **Panorama de la educación**. **Indicadores de la OCDE 2008.** Informe español; ODCE; París[76].

OCDE (2008); **Education at a glance 2008: OECD indicators;** OCDE; París[77].

POPPER, K. (1994); **En busca de un mundo mejor;** Barcelona; Paidós.

SUBIRATS, M.; (en proceso de publicación[78]); **Coeduación o escuela segregada: un viejo y persistente debate;** revista digital de la Asociación de Sociología de la Educación.

VARA, M.J.; (coord) (2006); **Estudios sobre género y economía;** Madrid; Akal.

VARELA, N.; (2005); **Feminismo para principiantes;** Barcelona; Ediciones B.

www.ahige.org

www.danielgabarro.cat

www.hombresigualdad.com

www.homesigualitaris.cat

www.diferenciada.org

Notas

1 Popper, K; (1994, páginas 114 y 262). La accesibilidad a la información es una obligación política de las personas que nos dedicamos a la investigación: hacerla comprensible es un mandato para con las personas que la financian que es, en general, la totalidad de la ciudadanía (aunque sea indirectamente a partir de sus impuestos o de la administración o asociaciones). Por tanto, es un mandato ético que los resultados de las investigaciones sean comprensibles para quienes las han financiado.

2 Debo advertir que el concepto "fracaso escolar" puede tener matices muy distintos y no está exento de connotaciones ideológicas. Por ejemplo: para algunas personas el fracaso escolar es una muestra del fracaso de la institución escolar y creen imprescindible poner en duda al sistema antes que a las personas.

Sin embargo, en esta investigación no voy a entrar en estos aspectos. Me limitaré a usar el concepto "fracaso escolar" en su accepción más popular, como un sinónimo de no superar con éxito un cierto recorrido académico: primaria, secundaria...

3 Alvaro Marchesi Ullastres, (2005, página 32), **Qué Será de Nosotros los Malos Alumnos**, Alianza Editorial, Madrid; citando OCDE (1998): Overcoming failure at school; OCDE; París.

4 Los datos los publica el José Saturnino Martínez García un artículo del Viejo Topo de noviembre de 2007, cuya referencia encontrarán en la bibliografía. Estos datos, que recorren los últimos veinticinco años, "están obtenidos mediante la explotación de la Encuesta de Población Activa (EPA), elaborada por el INE, y como indicar se ha tomado el no haber completado la enseñanza obligatoria a los 19-20 años (indicador ligeramente distinto al normalmente empleado, pero es el que nos permite mantener una serie homogénea en el tiempo y con información sobre los padres)".

5 Página 35 de OCDE (2005): **Scool factors related to quality and**

equity. Results from PISA 2000. Puede consultarse en línea en: www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf

6 Mirar nota anterior.

7 Carabaña, J.; (2001) **De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares** , en la revista Tempora, número 4, páginas 37-62.

8 Quiero aquí remarcar que una excepción a lo afirmado en el apartado de metodología pueden ser aquellos cambios metodológicos que no requieren de la participación proactiva y positiva del alumnado. Según mis conocimientos actuales, estas aportaciones metodológicas son pocas. De hecho, personalmente sólo conozco las que se realizan desde la Programación Neurolingüística –una rama aplicada de la psicología– y, aún así, no todas sus aportaciones podrían incluirse como excepciones a esta regla, aunque sí una fundamental: la aplicación de la misma al aprendizaje ortográfico. Véase Gabarró (2009 a).

9 José Saturnino Martínez García (2007) en Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 287-306; usando datos de la Encuesta de Población Activa del INE desde 1981 al 2007.

10 Milagros Muñoz Martín (2009) en Avances en supervisión educativa, número 10, abril 2009. Consultable en http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=63

11 Tal como se explica en Marí-Klose, P. (2009), en la página 187, citando fuentes del Ministerio de Educación y Ciencia español y de la OCDE: " Entre 1975 y finales de los años noventa la presencia de jóvenes de 6 a 16 años en el sistema se ha universalizado. Las tasas netas de escolarización también se han incrementado de forma extraordinaria en etapas no obligatorias. Entre 1975-76 y el año 1999, la escolarización a los 3 años pasa del 1,5% al 75%, la escolarización a los 4 años pasa del 51% a más del 99%. La población de 17 años escolarizada llega al 80% en 1999, mientras que en 1975 era del 36%".

12 Jorge Calero, catedrático de Economía Aplicada de la Universitat de Barcelona, en el artículo publicado en el periódico El País, con el título "¿Es realmente irrelevante el gasto educativo? el 31 de marzo de 2008.

13 En el artículo anterior, Jorge Calero cita las derivadas de la immigración y de la segregación escolar como ejemplo de ello.

14 Véase, por ejemplo, Julio Carabaña al afirmar que "no hay relación entre gasto educativo y aprendizaje de los alumnos" en su artículo **El Informe PISA, mala guía para la LOE** que puede consultarse en www.colectivobgracian.com/articulo_fermin/carabana.pdf

15 OCDE (1998): Overcoming failure at school; OCDE; París. Citado por Álvaro Marchesi (2005).

16 El adjetivo sólido no es azaroso en este caso, ni busca justificarse tras un argumento de autoridad, sino que define –creo que de forma algo parca- el elevado número de personas expertas y soportes académicos sobre los que se construyó este informe. En concreto el informe fue el producto del esfuerzo de Hans Luyten, Jaap Scheerens, Adrie Visscher, Ralf Maslowski, Bob Witziers y Rien Steen de la University of Twente (Holanda), los países participantes en PISA, las instituciones y personas expertas que trabajan en el entramado del Consorcio de PISA, y la OCDE. Finalmente, este estudio contó con la supervisión del secretariado de la OCDE, bajo la dirección Claire Shewbridge y Andreas Schleicher. El desarrollo del documento fue supervisado por la mesa gubernamental de PISA, presidida por Ryo Watanabe, de Japón. Además, en el mismo informe se adjunta un anexo C donde se citan los miembros de los diversos miembros de PISA, así como los expertos individualmente consultados para contribuir a dicho informe, que fueron más de cien. Finalmente, la secretaría general de la OCDE asumió la responsabilidad del informe. Creo que pocos estudios han contado con un conjunto tan grande de personas expertas y sistemas de seguridad para obtener unos resultados lo más sólidos y científicos posibles.

17 OCDE (2005): **Scool factors related to quality and equity. Results from PISA 2000.** Puede consultarse en línea en: www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf

18 Intuyo que el movimiento feminista, el movimiento de hombres igualitarios (que, aunque diminuto, está empezando a caminar en el Estado español) y las administraciones responsables de las políticas para las mujeres verán en este punto su gran oportunidad para dar un salto social tan gigante como el que han dado desde la noche del franquismo hasta ahora.

19 Deseo mostrar, otra vez, mi mayor agradecimiento a José Saturnino Martínez García, de la Universidad de La Laguna (Tenerife), por su artículo Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas, publicado en el número 342 de Revista de Educación (enero-abril de 2007), en las páginas 287-306. Este artículo fue el detonante que me abrió los ojos ante el problema del fracaso escolar al ofrecer los datos que utilizo. Quiero hacer notar que dichos datos, ofrecidos por el mismo José Saturnino Martínez, están sólidamente respaldados puesto que se basan en la encuesta de población general del INE. Abarcan, por tanto, un volumen importantísimo de la población y se encuentran libres del peligro de partir de una muestra de población sesgada o demasiado pequeña. El trabajo de José Saturnino Martínez en este caso –como en todos los otros suyos que conozco– demuestra una immensa valía profesional que no puedo sino reconocer por su utilidad y honestidad. El artículo original puede bajarse de webpages.ull.es/users/josamaga/clase-educacion2006.pdf

20 La LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) se promulgó en el año 1990. Con ella apareció la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) que alargó la obligatoriedad escolar dos cursos más (hasta los dieciséis años) y retrasó la entrega del título de Bachiller un curso más (tras cursar dos de bachiller una vez terminada la ESO, en lugar de al terminar 3º de BUP como había sido hasta entonces). Al exigir un año más de estudios para tener el título de Bachillerato es normal que, en el año 1991 se dé una disminución del total de personas que tienen ese título. Como es lógico, cuantos más años se alarguen unos estudios más probabilidades existen de que haya mayor fracaso escolar en ese tramo de estudios.

21 Medido por el hecho de haber obtenido el título de bachiller antes de llegar a los veinte años.

22 Agradezco a Marina Subirats la perspicaz observación de que este proceso quizás resultó más fácil de impulsar entre las mujeres en el pasado que impulsarlo actualmente entre los hombres y los chicos. En aquel momento, las mujeres y las chicas comprendieron que, como grupo subyugado, tenían que implicarse activamente si deseaban cambiar su situación oprimida en la sociedad y vieron la educación como una puerta clara de salida. Quizás esto sea más difícil de transmitir a los chicos y a los hombres en la actualidad, puesto que ocupan un lugar dominante en la estructura social. Sea como sea, necesitamos que los chicos se reconcilien con lo académico, comprendan que el éxito académico no está reñido con la hombría y que se impliquen en los estudios: si no lo conseguimos no podremos reducir el fracaso escolar.

23 Estas explicaciones sí son hipótesis a comprobar. Pero lo que es real e innegable es la relación entre éxito escolar y género, y, en consecuencia, la necesidad de abordar este tema y exportar lo que supimos hacer con las chicas de forma inconsciente a nuestra práctica diaria de manera consciente y deliberada hacia chicas y chicos.

24 Ni que decir tiene que, por el momento, no vamos a llegar a esa cifra de ninguna de las maneras en una fecha próxima. Lo cual debe espolearnos a impulsar esta acción sobre la coeducación y el género lo antes posible. Ya sabemos hacia donde nos dirigimos y no nos gusta. Cambiemos, pues, de dirección.

Sin embargo, tampoco hemos de identificar ciegamente "éxito escolar" con Bachillerato, puesto que otras opciones formativas son igualmente válidas.

25 Consúltese Gabarró 2008 y 2010b.

26 Por ejemplo, puede consultarse Gabarró (2007 y 2010 b) o Guasch (2006) o Lomas (2004).

27 Para ampliar estas breves líneas sobre la necesidad de una masculinidad nueva, más completa (que no excluya lo emocional y lo académico) puede leerse Gabarró (2007 y 2010b). El tercer capítulo de este último libro incluye referencias concretas para implementar

políticas de transformación de la masculinidad que pueden ser especialmente útiles a personas con responsabilidad social.

28 Existen algunas loables excepciones como el proyecto Gizonduz de Euskadi, el Ayuntamiento de Jerez, la Xunta de Galicia y unas pocas más. En los próximos años todos los ayuntamientos, gobiernos autónomos, diputaciones y, por supuesto, el gobierno central deberán tener políticas explícitas y globales dirigidas a hombres –sin que sus recursos se obtengan de los actuales destinados a mujeres–. No hacerlo será permitir costos muy elevados en educación y en otros muchos puntos: tráfico, sanidad, interior, prisiones.... Para ampliar este punto puede consultarse Daniel Gabarró (2010b), Transformar a los hombres, un reto social que puede bajarse gratuitamente del sitio web www.danielgabarro.cat

29 Por coeducación debemos entender las acciones conscientes que se dirijan a los chicos y a las chicas para hacerles conscientes de los estereotipos sociales que se proyectan sobre ellos y ellas, con la intención de liberarles de los mismos. Por lo tanto, quiero remarcar que la coeducación es no es, simplemente, educar en el mismo espacio a los y las estudiantes –eso solamente sería educación mixta-–, sino abordar los límites de cada género en función de sus propios estereotipos de una forma consciente y, además, abordar conjuntamente los aspectos comunes. Si la acción no es consciente, no puede denominarse coeducación. Igualmente, si la acción sólo se dirige a los chicos o sólo se dirige a las chicas, o ignora los aspectos comunes o no aborda a la comunidad escolar en conjunto, tampoco puede llamarse "educación coeducativa" propiamente dicha.

30 La realidad es multicausal y, por lo tanto, resulta complicado interpretar un hecho sin iluminar la totalidad del escenario. En este momento, nos encontramos con una realidad difícil de interpretar: aunque el aumento del éxito escolar entre las mujeres es evidente, las chicas de clase obrera e hijas de familias que trabajan como personal autónomo, disminuyeron su rendimiento escolar en los años 2001 y 20004 (este mismo fenómeno fue así en todos los chicos, al margen de la clase social a la que pertenecieran). Carezco de datos para interpretar este hecho y me niego a dar una explicación no basada en los mismos, aunque intuyo la posibilidad

de que las chicas de ciertas clases urbanas manifiesten una cierta tendencia a "masculinizar" su relación con el aprendizaje, es decir, a considerar lo académico como algo no adecuado a su identidad adolescente (esto ya ha sucedido con los varones como puede leerse en Gabarró (2007 y 2010b). Si las chicas entrasen en este proceso, los costos serían nefastos en la educación del país y debería actuarse de inmediato sobre ello.

31 Agradezco a Carabaña (2001) sus reflexiones sobre estos temas.

32 Datos del artículo de José Saturnino Martínez García (2007a)

33 Conviene volver a recordar que en el año 1991 el bachillerato exige un año más de estudios, lo cual afecta negativamente al número de personas que lo obtienen, como es lógico. Esto ocurre especialmente en el grupo social que ya estaba totalmente escolarizado, pero no influye en la clase obrera, ni en la agraria, puesto que ambas se benefician de la plena escolaridad a pesar del coste que significa alargar un año los estudios para obtener el título de bachillerato.

34 Recordemos que en esos años es cuando la LOGSE entra en vigor alargando el número de cursos necesarios para conseguir el mismo título, lo cual redunda en un mayor fracaso. Sin embargo, deseo hacer notar que este mayor fracaso NO se produce en las chicas, sino todo lo contrario. Lo cual refuerza la explicación que estamos dando: el género es la mejor opción para mejorar los resultados escolares.

35 Declaraciones de María José Barral, profesora de Anatomía y Embriología Humanas de la Universidad de Zaragoza, recogidas el 21 de marzo del 2006 en el diario El País en un acto organizado por el Instituto de Cultura de Barcelona y Aula El País.

36 A pesar de que soy muy consciente de este punto –y de otros muchos que apuntan en esta dirección– y de sus implicaciones, voy a seguir hablando en este estudio de hombres y mujeres como si fuesen una realidad claramente diferenciada y homogénea dentro de cada una de esas categorías. Lo hago para usar un lenguaje común y ser entendido perfectamente por todas las personas

que me lean y evitar que un tema no central en esta investigación, desvíe en exceso la atención del núcleo central que se deduce al final de la misma: la necesidad de realizar acciones de género coeducativas conscientes como la mejor –casi la única– forma de reducir exitosamente el fracaso escolar en nuestro país desde los centros escolares.

37 En el mismo artículo de El Pais del 21 de marzo del 2006 , citado anteriormente. Declaraciones de Alberto Ferrús, doctor en biología y subdirector del Instituto de Neurobiología Ramón y Cajal del CSIC de Madrid.

38 Declaraciones realizadas en la Fundación "La Caixa" de Madrid y recogidas por la agencia EFE el 26 de octubre de 2008 y difundidas al día siguiente. Son fácilmente localizables, publicadas en distintos medios.

39 En las mismas declaraciones recogidas por la agencia Efe el 26 de octubre y difundidas en la prensa el 27 de octubre de 2008, ya citadas. Me parece especialmente relevante, para nuestro propósito educativo, que el profesor Haier rompa el mito de la diferencia en matemáticas. Muchos otros mitos de aprendizaje podrían romperse del mismo modo: lenguaje, educación física, arte...

40 Ferrer F. (2009),

41 Ferrer F. (2009), página 25.

42 Dawkins, R.; (2002); El Gen Egoista; Salvat; Barcelona; página 27.

43 Citada por Precarias a la Deriva en Vara (2006), página 120.

44 Lamentablemente en España no hay una decidida política para cambiar la masculinidad tradicional, las acciones de género son parciales y, mientras no se realicen acciones también para implicar a los hombres en el tema del género y transformar la masculinidad machista, los avances serán lentos. Esto puede estudiarse con mucho mayor detenimiento en el libro Transformar a los hombres: un reto social que cito en la bibliografía y que es de descarga gratuita. Por otro lado deseo hacer constar aquí los mandatos de la

ONU y de la UE que instan a realizar acciones activas y conscientes para cambiar la masculinidad machista. Estos mandatos pueden consultarse en el libro citado, aunque, de momento son ignorados de forma notoria. La excepción de Euskadi, con su proyecto Gigonduz, de la Xunta de Galicia y del Ayuntamiento de Jérez de la Frontera, dentro de la Delegación de Igualdad y Salud, es algo remarcable e imitable por el resto de administraciones ya sean municipales, supramunicipales, autonómicas o estatales, tal como ya he indicado anteriormente.

45 Aunque los datos demuestran que la metodología no es relevante para reducir el fracaso escolar, sí lo es –y mucho– para tener una experiencia escolar subjetivamente satisfactoria. Personalmente nunca enviaría a mis hijas o hijos a ciertas escuelas con metodologías poco explícitas o con metodologías no experienciales o con las que esté en descuerdo para evitarles el malestar de vivir en un espacio que no les ayuda a ser ellos y ellas mismas gozando del conocimiento como de una realidad placentera e interesante de descubrir.

46 En este sentido, creo muy importante remarcar que en ningún caso el presupuesto para políticas dirigidas a cambiar la masculinidad machista deben reducir las partidas actualmente destinadas a las mujeres, sino que deben obtenerse de otras fuentes. Un ejemplo positivo a mencionar en nuestro país es el proyecto Gigonduz del Gobierno de Euskadi, cuya fuente de financiación viene directamente de presidencia, y aunque está coordinado desde Emakunde –el Instituto Vasco de la Mujer–, no ha supuesto ninguna mengua para este organismo. Por otro lado Gigonduz está empezando a ofrecer resultados positivos a pesar de la breve historia del proyecto, dando un ejemplo de acción política a realizar para la transformación de la masculinidad machista.

47 En este punto merece la pena citar a Simone de Beauvoir (1999) como una de las primeras voces en hacerlo público. Pero también a Nuria Varela (2005) que en su libro Feminismo para Principiantes ofrece una visión general lo bastante rica como para dar pistas suficientes a quienes quieran profundizar en este punto.

48 Aunque no deseo profundizar en este punto para no desviar la atención del núcleo central de este estudio, debo informar a los

lectores y las lectoras que la división clara e inequívoca entre hombres y mujeres es más bien teórica que real. Lo masculino se expresa como una gradación de diversos aspectos entre los hombres, del mismo modo que también lo femenino se expresa como una gradación de distintos ítems en las mujeres. No hay una clara división real e inequívoca entre lo masculino y lo femenino, aunque en la realidad acostumbramos a actuar como si ello fuese así. Las diferencias entre dos hombres y entre dos mujeres concretas puede ser mucho mayor que la existente entre lo que teóricamente es un hombre y lo que teóricamente es una mujer. De hecho, la mayoría de las personas que lean estas líneas no seguirán los patrones tradicionales –y anticuados– de "feminidad" y "masculinidad" que fueron dominantes y, en cierta medida, se habrán convertido en personas que trascienden el género asignado, como mínimo conductualmente. Pero este transcender este género dual también es una realidad biológica. Invito a quienes quieran profundizar en este tema que investiguen en la forma como los cuerpos son construidos culturalmente y cómo las personas intersexuales son sistemáticamente ignoradas o medicalizadas bajo la sospecha de ser errores de la naturaleza. Los casos de María Silva, María José Martínez Patiño, Santhi Soundarajan, Esther San Miguel, Edinanci Silva o Caster Semenya son muestras evidentes de que esta división sexual única dicotómica hombre/mujer es también cultural.

49 Aunque creo firmemente que el problema debe abordarse de forma social, es necesario no olvidar lo personal. Simone de Beauvoir en El Segundo Sexo cuando afirmaba que "no se nace mujer, se llega a serlo" aborda la compleja relación entre lo personal y lo social que, a su vez, nos recuerda un conocido lema feminista: "lo personal es político". En esta misma línea de pensamiento, pero añadiendo una profundidad terapéutica y mística, me gustaría señalar las aportaciones de Claudio Naranjo en su último libro Sanar la Civilización en el que relaciona perfectamente lo social con lo colectivo. Remito a ambos a las lectoras o lectores que deseen profundizar.

50 Entiéndase que un síndrome es la descripción de un conjunto de síntomas, pero no debe deducirse que esto explica la causa de los mismos, puesto que si los síntomas fuesen la causa caeríamos en una tautología.

51 La primera noticia de este síndrome del que he tenido conocimiento fue en el periódico La Mañana de 18 de agosto de 2009, en su página de cartas de los lectores, en la cual una carta firmada por Julián Gutiérrez hacía referencia a la misma para, inmediatamente después, defender la necesidad de tener escuelas segregadas por sexos. En este sentido deseo alertar sobre el hecho de que gran parte de los peligros a los que hago mención brevemente en esta sección se encuentran interrelacionados entre sí, por lo que pueden multiplicar sus efectos negativos al darse conjuntamente.

52 Gabarró (2010b).

53 Los datos pueden consultarse en Gabarró (2007 y 2010b). También resulta muy recomendable ampliar con Guasch (2006).

54 La página web http://www.diferenciada.org ofrece numerosa documentación en esta línea que creo errónea. Pero existen muchas otras páginas, informes y estudios que van en esta dirección.

55 La prohibición de las mujeres de ocupar puestos sacerdotales y a dar los sacramentos, la prohibición a poder acceder a la máxima jefatura de la iglesia (el papado) por el simple hecho de ser mujeres es un ejemplo de una claridad meridiana.

La defensa de la escuela segregada como parte de una lucha ideológica más amplia, pero que nada tiene que ver con el éxito o fracaso escolar, ni con la mejora del sistema educativo es analizado extensamente por la catedrática emérita de sociología de la Universitat de Barcelona Marina Subirats en un artículo titulado "Coeduación o escuela segregada: un viejo y persistente debate" que será publicado en breve en la revista digital de l'Asociación de Sociología de la Educación.

57 No voy a abordar este punto ahora para no desviar la atención del tema central: el género y su relación directa con el éxito escolar. Pero es un hecho que la escuela ejerce violencia de género institucional contra su alumnado y, lamentablemente, es en la escuela donde la violencia contra la mujer y contra las minorías sexuales quedan legitimadas y se aprenden colectivamente. Para las personas interesadas en este punto les aconsejaría profundizar en las ideas

del filósofo francés Didier Eribon y, en especial, en aquellas donde reflexiona sobre la injuria y su construcción social. También resultan ilustrativos los últimos minutos del reportaje de Debra Chasnoff (2001) **It's Elementary**, gracias a las reflexiones de un director de una escuela cristiana de primaria y secundaria sobre su alumnado no heterosexual.

58 Una educación que incluya los saberes históricos masculinos y femeninos. Una educación que respete las diversidad sin imponer jerarquías en función de diferencias lícitas. Una educación que busque visualizar y liberar a las personas de los estereotipos de género para construir una sociedad igualitaria y libre desde la diversidad.

59 Gran parte de estas sugerencias forman parte del corpus que hemos ido construyendo en distintas formaciones y asesorías. Algunas estan brevemente reflejadas en mi libro anterior: Transformar a los Hombres: Un Reto Social que puede bajarse gratuitamente de mi web personal www.danielgabarro.cat y www.boiraeditorial.com

60 Puede ampliarse en Gabarró 2010b

61 Léase Gabarró 2008 y 2010b

62 Como los que se impulsan desde www.ahige.org o desde www.homesigualitaris.cat, www.hombresigualdad, entre otros.

63 Las propuestas de Olga Checa (2007) pueden ser muy útiles en este punto. Por ejemplo, proponer variaciones de baloncesto a nuestro alumnado en los que sólo puede encestarse por segunda vez cuando todos y cada uno de los miembros del propio equipo ya ha encestado una vez. Esto genera un cambio en las dinámicas grupales que llevan a apoyar y a cuidar a las personas menos dotadas para el deporte, facilitando su mejora y ayudando a su integración en la actividad. El deporte se convierte entonces en un espacio de educación de la solidaridad y no de la competitividad.

64 Quiero llamar la atención sobre cómo las chicas en los antiguos colegios segregados usaban las pistas deportivas con verdadero placer. ¿Qué ocurre actualmente en los centros educativos para que ellas declinen la posibilidad de gozar del deporte en horas de

recreo? ¿Cómo ayudarlas a incorporar la práctica deportiva como una práctica también femenina? Agradezco a Teresa Quintillá sus reflexiones sobre estos temas a lo largo de las sesiones de formación que hemos realizado conjuntamente.

65 Puede consultarse en www.colectivobgracian.com/articulo_fermin/carabana.pdf

66 Puede bajarse de http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1579

67 Puede bajarse de www.fbofill.cat/

68 Puede bajarse de www.danielgabarro.cat y www.boiraeditorial.com

69 Puede bajarse de www.danielgabarro.cat y www.boiraeditorial.com

70 Puede bajarse de http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/redirect.html?link=http://obrasocial.caixacatalunya.es/CDA/ObraSocial/OS_Plantilla3/0,3417,1x3y386,00.html

71 Puede consultarse en línea en: webpages.ull.es/users/josamaga/clase-educacion2006.pdf

72 El artículo puede consultarse en línea en: webpages.ull.es/users/josamaga/clase-educacion2006.pdf

73 Consultable en http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=63

74 Puede consultarse en línea en: http://books.google.es/books?id=QjnrC6DQyToC&dq=Overcoming+failure+at+school&printsec=frontcover&source=bl&ots=voBGPQHahr&sig=bQ-6AD3i4XPfAOwGaNQj8m-OVQQ&hl=ca&ei=yTrOS-ta6ltOZjAegsvH1Aw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3#v=onepage&q=&f=false

75 Puede consultarse en línea en: www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf

76 Puede consultarse en línea en:
www.mepsyd.es/multimedia/00008952.pdf

77 Puede consultarse en línea en: www.oecd.org/edu/eag2008

78 A inicios de 2010. Podrá consultarse en www.ase.es más adelante

Agradecimientos

A todas las mujeres que han impulsado el feminismo y que, gracias a su pensamiento transformador, me han ayudado a llegar hasta aquí y muy especialmente a Lena de Botton, a Lídia Puigvert, a Fatima Taleb, a Silvia Wetzel, a Núria Varela, a Sue Andrew, a Carol Ross, a Rosa Sanchís, a Olga Checa, a Victoria Sau, a Elisabeth Uribe, a Àngels Carabí, a Marina Subirats, a Amparo Tomé, a Rosa Vaquera, a Cristina Rodríguez, a Teresa Quintillá, a Teresa Castellà, a Maria Ángeles Calero, a Mayte Iglesias, a Maite Alarcón, a Raquel Platero, a Beatriz Gimeno, a Celia Amorós, a Simone de Beauvoir, a Simone Weils, a Lucía Etxevarría, a Betty Friedman, a Núria Solsona, a Susan George, a Gemma Lienas, a Gloria Moreno, a Immaculada Cebrián, a Laia Ortiz, a Imma Moraleda, a Elena Fuses, a Marta Selva, a Marta Mata, a Rosa Sensat, a Margarita Riviere, a Anna Macpherson, a Victoria Sedón, a Flora Tristán, a Victoria Kempt, a Clara Campoamor, a Amelia Valcárcel, a Virginia Wolf, a Lídia Falcón, a Tere Geis, a Mercè Otero, a Olga Viñuales, a Maite Masses, a Montserrat Ventura, a Judit Butler, a Elisabeth Badinter, a Margaret Mead, a Dolores Juliano, a Sara Hite, a María Ángeles Durán, a Cristina Carrasco, a Precarias a la deriva, a María Pazos, a Gemma Bustamante, a las maestras de mi escuela.. y tantas y tantas mujeres que han llenado de sabiduría y amor el mundo, entre ellas mi madre, Margarita y mi hermana Maria Dolors.

También a algunos hombres que me indican el camino a seguir: a Óscar Guasch, a Jaume López, a Jordi Petit, a Ken Wilber, a Claudio Naranjo, a Antonio Blay, a Xavier Bonal, a Carlos Lomas, a Carlos Lorente, a Jordi Petit, a Gerard Coll, a Miquel Missé, a Oriol Ríos, a Daniel Borrillo, a Antonio García, a Michael Kimmel, a Àngel Gasch, a José Angel Lozoya, a Heinrich Geldschlänger, a Eugeni Rodíguez, a Juanjo Compairé, a Antonio García, a Hugo Gensini, a Bernat Escudero, a Pako Abril, a

Aharon Fernández, a Antonio Giménez, a Antonio Martins, a Josep Anton Rodríguez, a Santos Félix, a Armand de Fluvià, a Paco Vidarte, a Rubén Darío de Abreu, a Ricardo Llamas, a Sergio Sinay, a Antonio Giménez, a Alfred Font, a Ignasi Pujadas, a Joan Andreu Baget, a Josep Vila, a Josep Farreró, a Josep Maria Radua, a Pierre Bourdeu, a Kalvin Calvo, a Didier Eribon, a Michael Foucault, a Rafael Cámara, a Marc Orozco... y a los hombres que trabajan por un mundo más allá de los géneros... y a mi padre, Joan, por lo mucho que me enseñó. También a mi compañero Marc por su paciencia infinita y su amor siempre presente.

Créditos

Boira Editorial
www.boiraeditorial.com

© Daniel Gabarró Berbegal, Lleida, España 2010.
ISBN 978-84-614-0175-8
Depósito Legal: L.565-2010
Diseño y maquetación: QSM / www.qsm.cat

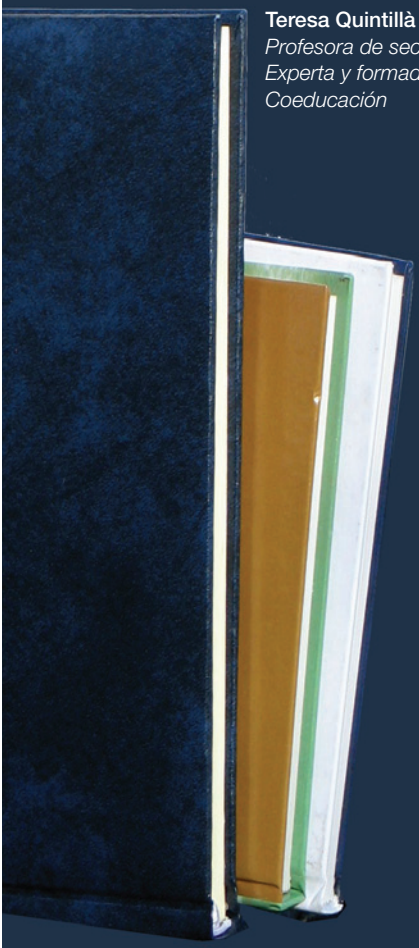
Edición en PDF en copyleft: la edició en PDF puede reproducirse gratuitamente, así como fotocopiarse, reenviarse, etc, sin ninguna restricción siempre que se haga sin ánimo de lucro y citando la fuente.

Por fin un estudio que pone sobre la mesa lo que sucede en nuestros centros escolares.

Docentes de primero de ESO
IES Daniel Blanxart i Pedrals
(Olesa de Montserrat)

Una breve, clarividente y punzante análisis de los verdaderos motivos del fracaso escolar (...), el ensayo de Daniel Gabarró pone en evidencia una verdad que parece que ha pasado desapercibida a las personas responsables e implicadas en el procèso educativo: la coeducación y el género son la única solución asequible contra el fracaso escolar.

Teresa Quintillà
Profesora de secundaria
Experta y formadora en Coeducación



Una pequeño joya de búsqueda (...). Este libro marca un camino claro para seguir investigando y para empezar a trabajar desde las instituciones y desde los centros educativos.

Roser Pineda i Casademont
Maestra de primaria
Experta y formadora en Coeducación

El estudio de Daniel Gabarró nos descubre un vínculo oculto, una de estas cadenas que se escapan del propio sistema educativo, pero que le afectan de una manera determinante.

Jaume López.
Profesor de Ciencia política y social
de la Universidad Pompeu Fabra
y la Universidad Abierta de Cataluña

El estudio deja claro que el éxito escolar está en función de muchos factores y uno de los más importantes es la identidad que se construye por el hecho de haber nacido en un cuerpo de chico o de chica. Por lo tanto, todas las iniciativas que quieran contribuir al éxito escolar tienen que tener en cuenta la diferencia sexual.

Núria Solsona
Formación en Coeducación
Departamento de Educación

Un libro que cuenta con unos anexos muy valiosos que indican las líneas rojas, los peligros que nos podemos encontrar y, de forma más importante, con unas propuestas de buenas prácticas... ¡eso se agradece mucho!

Lluís Filella
Federación de Educación de CC. OO.

9 788461 401758

BOIRA
BOIRA
BOIRA
BOIRA
EDITORIAL